



# **BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS ALUMNOS  
DE  
“LA LICENCIATURA EN PROCESOS EDUCATIVOS” DE LA BUAP**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**PRESENTA**

**LIC. ROSALBA PINEDA GARCÍA**

**ASESOR**

**MTR. FRANCISCO JAVIER ROMERO LUNA**

**COMITÉ TUTORIAL**

**MTRA. CECILIA CONCEPCIÓN CUAN ROJAS  
MTRA. YANET GÓMEZ BONILLA**

27 DE NOVIEMBRE DE 2018



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	4
Preguntas de investigación .....	6
Objetivo general .....	7
Objetivos específicos .....	7
Justificación .....	7
CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL .....	11
1.1 Contexto internacional .....	11
1.2 El Contexto en Latinoamérica .....	15
1.3 El contexto mexicano .....	20
1.4 Puebla .....	30
1.5 BUAP y el Modelo Minerva .....	31
1.6 Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP .....	38
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO .....	41

2.1 Competencia universitaria .....	41
2.2 Competencia lingüística .....	46
2.3 Competencia comunicativa. ....	48
2.4 Competencia comunicativa escrita .....	51
2.5 Redacción de textos académicos .....	54
CAPÍTULO III METODOLOGÍA .....	67
3.1 Tipo de investigación .....	67
3.2 Sujetos .....	67
3.3 Muestra .....	68
3.4 Descripción del instrumento .....	68
3.4.1 Validación del instrumento .....	75
3.4.2 Pilotaje del instrumento .....	75
3.5 Procedimiento General .....	76
3.6 Análisis estadístico .....	77
CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	78

4.1 Parte I componente sintáctico -morfológico .....	78
4.1.1 Nivel I. Conocimiento- recuerdo (Dominio del tema) .....	78
4.1.1.1 Indicador: reglas de acentuación .....	79
4.1.1.2 Indicador: vicios de escritura .....	81
4.1.1.3 Indicador: sintaxis de la Oración .....	82
4.1.2 Nivel II Comprensión (Dominio del lenguaje) .....	84
4.1.2.1 Indicador: grafías dudosas .....	85
4.1.2.3 Uso de diacríticos .....	89
4.1.2.3.1 Indicador: acento diacrítico .....	90
4.1.2.3.2 Indicador: acento diacrítico .....	91
4.1.2.3.3 Indicador: acento diacrítico .....	92
4.1.2.3.4 Indicador: acento diacrítico .....	93
4.1.3 Nivel III: Análisis (Razonamiento por análisis) .....	94
4.1.3.1 Indicador: vocabulario en contexto .....	95
4.1.4 Nivel IV: Uso del conocimiento (Razonamiento por síntesis) .....	98

4.1.4.1 Indicador: puntuación .....	99
4.1.4.2 Indicador: tiempos verbales, acentuación, puntuación, coherencia y cohesión .	100
Parte II Componente semántico .....	103
4.2 Nivel V. Metacognición (abstracción conciencia cognitiva).....	103
4.2.1 Generación 2017 .....	111
4.2.2 Generación 2015 .....	113
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	117
5.1 Recomendaciones a la Licenciatura en Procesos Educativos; <b>Error! Marcador no definido.</b>	
5.2 Recomendaciones a los docentes .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
VI REFERENCIAS .....	122
Fotografías de portada .....	126
VII ANEXOS .....	
127 INTRODUCCIÓN	

Uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el alumno de nuevo ingreso al nivel licenciatura es adaptarse a un contexto que le resulta desconocido, el cual le exige leer, comprender y elaborar diferentes textos como parte de su quehacer académico cotidiano. A pesar de ser parte importante de la formación de los alumnos, muchos llegan a este nivel educativo con grandes dificultades para redactar textos académicos, pues el problema acompaña al alumno desde su Educación Básica y se acentúa a su ingreso en la universidad, ya que en este nivel se le exige poner en práctica sus habilidades para la redacción de textos.

Algunos de los factores que contribuyen a que esta problemática prevalezca son: el escaso o nulo fomento que se le brindan a la lectura y escritura dentro del seno familiar, el fracaso que los programas escolares han tenido al promover estas habilidades, la dificultad que para el docente representa la heterogeneidad que sus alumnos manifiestan en estas áreas, asimismo el poco interés que los alumnos prestan al desarrollo de éstas.

La presente investigación se centró en diagnosticar el estado que guarda la competencia escrita de los alumnos de nivel licenciatura, por lo tanto, para adentrarnos en las investigaciones que se han realizado dentro del área de lengua y comunicación en este contexto educativo, nos enfocamos en buscar investigaciones realizadas en torno a la lectura y escritura dentro de la Maestría en Educación Superior, así como el enfoque desde el cual se ha trabajado este tema.

La revisión se realizó en investigaciones hechas dentro de los años 2006 al 2016. Dentro de este periodo se pudieron localizar un total de trece tesis que tuvieron por objeto de estudio la lectoescritura, o bien la comprensión lectora. La búsqueda se realizó esperando descubrir cuál ha sido el nivel de interés y el número de investigaciones que se han hecho en torno a la competencia de lectoescritura y los diferentes enfoques desde los cuales se ha tratado el tema

de la competencia escrita en el nivel universitario y así determinar la pertinencia del estudio en esta área.

La revisión arrojó que el interés de la mayoría de las investigaciones se ha centrado en diagnosticar los niveles de comprensión lectora, siendo el Nivel Medio Superior el más estudiado con un total de seis trabajos de tesis. Asimismo, se pudo encontrar únicamente una investigación sobre lectoescritura y uno más centrado en la competencia comunicativa. Es importante destacar que el concepto de “competencia” ha sido introducida desde el año 2013, con un total de tres tesis.

De acuerdo con el total de investigaciones realizadas fue posible observar que el número de proyectos destinados al Nivel Superior son mínimos, en comparación con los realizados dentro del Nivel Medio Superior. Otra observación importante radica en que el enfoque más utilizado para realizar estas investigaciones ha sido el comunicativo con un total de tres tesis.

La revisión nos permitió observar la situación en la que se encuentran las investigaciones realizadas sobre el área de comunicación.

#### Planteamiento del problema

Los alumnos de las generaciones 2017, 2015 y 2014 de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) presentan dificultades cuando se enfrentan a la redacción de diversos textos académicos. Esta problemática prevalece a lo largo de su permanencia en la universidad y perjudicando su desempeño académico, llegando incluso a afectar estudios posteriores como el posgrado.

Lo deseable es que los alumnos en este nivel académico sean capaces de redactar diferentes tipos de textos sin presentar ninguna dificultad. Sin embargo, la realidad es que se enfrentan a distintos problemas de coherencia, cohesión, puntuación, acentuación y sintaxis de la oración identificados dentro de sus producciones textuales.

Para incorporar a los jóvenes a las tareas académicas que forman parte del trabajo universitario es necesario que el docente identifique cuál es el nivel de competencia escrita del alumno y diseñe estrategias que le permita potenciar esta habilidad.

#### Preguntas de investigación

¿Cuál es el nivel de desempeño de la competencia escrita que poseen los alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP?

¿Cuáles son los conocimientos y habilidades que requieren mayor atención para un óptimo desarrollo de la competencia escrita de los alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos?

¿Cuáles son las diferencias más notables que los alumnos de las generaciones 2017, 2015 y 2014 de la Licenciatura en Procesos educativos cuando se les solicita redactar un texto breve?

#### Objetivo general

Diagnosticar el estado en el que se encuentra la competencia escrita de los alumnos de las generaciones 2017, 2015 y 2014 de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.

## Objetivos específicos

- Analizar las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP al redactar un texto académico.
- Identificar qué áreas requieren de mayor atención para consolidar la competencia escrita de los alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.
- Comparar el desempeño de la competencia escrita que muestran los estudiantes de las tres generaciones estudiadas.

## Justificación

Como docente en el área de lenguaje dentro del Nivel Medio Superior y con la experiencia adquirida en diferentes talleres dirigidos a jóvenes de nivel superior me es posible observar el enorme reto que significa para ellos la elaboración de cualquier clase de texto que les exija más allá de copiar o resumir información. Las deficiencias que presentan en este aspecto, la gran mayoría del alumnado, se trasladan hacia diferentes áreas de aprendizaje, por lo que es indispensable que el facilitador o facilitadora promueva actividades que permitan el desarrollo de estas habilidades dentro y fuera del aula, pues son semilleros de ideas y propuestas interesantes que pueden consolidarse en proyectos innovadores, siempre y cuando estas ideas puedan ser expresadas más allá de la verbalización y sean plasmadas de forma escrita en un proyecto que a futuro podría ver la realidad en beneficio de la sociedad .

Otro factor que motiva esta investigación se deriva de la observación realizada como colaboradora en los Talleres de tutoría organizados por la coordinación de la Licenciatura en Procesos Educativos, impartiendo los talleres de Ortografía (otoño 2015) y Redacción de textos académicos (Primavera–verano 2016), se observó que los alumnos buscan alternativas que les permitan desarrollar su redacción, pues consideran que su desempeño académico se ve restringido al carecer de la práctica de esta habilidad.

Es importante señalar que a estos talleres asistieron alumnos que cursan diferentes semestres de esta licenciatura, así como estudiantes de posgrado en Educación Superior, Historia y Psicología. Todos manifestaban la misma preocupación; inseguridad para redactar diferentes tipos de textos, pues presentan dificultades que van desde la organización de ideas, hasta la estructuración de párrafos concisos. Lo anterior ocasionado por el escaso desarrollo que poseen en esta área al ingresar a la universidad, así como las deficiencias que los programas académicos de las diferentes licenciaturas presentan en este sector, pues se infiere que los alumnos quienes ingresan a este nivel poseen las habilidades necesarias para expresarse por escrito de manera clara.

Con la finalidad de analizar las principales dificultades a las que se enfrentan los alumnos, esta investigación se enfocó en el análisis de las habilidades de los alumnos de las generaciones 2017, 2015 y 2014.

Es importante señalar que la coordinación de la Licenciatura en Proceso Educativos de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP ha apoyado en la realización de este proyecto de investigación.

Únicamente proporcionará un panorama sobre la situación del grupo de alumnos estudiado, por lo que no presentará una visión general del problema con respecto al resto de alumnos de otras generaciones distintas a las mencionadas, de esa Licenciatura u otras de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

#### Alcances

Esta investigación al realizarse permitirá diagnosticar las principales necesidades que los alumnos presentan en esta área, de tal manera que los docentes que trabajan con ellos atiendan la problemática.

#### Limitaciones

Únicamente proporcionará un panorama sobre la situación del grupo de alumnos estudiado, por lo que no proporcionará una visión general del problema con respecto al resto de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

#### Estructura de la tesis

La presente investigación se integra de cinco partes; introducción, marco contextual, marco teórico, metodología, análisis y discusión de los resultados.

En primer lugar, dentro de la parte introductoria incluimos el planteamiento, objetivos, preguntas de investigación y justificación de la presente investigación. Dentro del primer apartado se ubica el marco contextual, donde se encuentran los organismos internacionales,

nacionales y locales que tratan el tema de la competencia escrita y han promovido su desarrollo como parte esencial en la formación del egresado de nivel licenciatura.

El segundo capítulo contiene el marco teórico que da sustento al presente trabajo de investigación, pues en él se muestra las propuestas que dan respaldo y pertinencia al instrumento diagnóstico y su posterior evaluación.

El tercer apartado expone la metodología utilizada para la realización de la presente investigación. Así mismo se explica cómo se construyó el instrumento de evaluación y su estructura.

Finalmente, cuarto capítulo muestra los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento diseñado para la presente investigación, así como la interpretación que hemos proporcionado de los datos obtenidos.

## CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL

### 1.1 Contexto internacional

Frente al rápido desarrollo de la sociedad actual se ha planteado el papel de la educación superior como fundamental para el desarrollo social y económico, de ahí la preocupación por estudiar los retos a los que se enfrenta en un mundo cada vez más globalizado. Esta preocupación ha devenido en diversos trabajos realizados por organismos internacionales.

En el informe emitido por Delors (1996), para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), titulado *La educación encierra un tesoro*, realizado por la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, se señalan las necesidades y se vislumbra el papel de la educación a nivel mundial.

El capítulo cuatro de este documento enumera una serie de propuestas enfocadas al incremento y desarrollo de habilidades necesarias para vida, que permita un desarrollo integral de los alumnos y vaya más allá de las aulas, es decir, se traslade a su vida diaria. Con el título de “Los cuatro pilares de la educación” se resaltan los ejes que sintetizan las habilidades que la educación en el siglo XXI debe proporcionar a las nuevas generaciones:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los *demás* en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, párr. 96).

Para lograr estos cuatro aprendizajes, se plantea que es necesario reconfigurar la noción sobre el papel de la educación, pasar del sentido puramente utilitario como medio para la obtención de conocimientos y considerarla como una vía para el desarrollo pleno de toda persona. Delors plantea una visión humanista de la educación, y la coloca como motor de la sociedad:

Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales (Delors, 1996, pp. 2-3).

Aunque pareciera que todas las recomendaciones de este documento, en pos de renovar y replantear la educación, se centran en el nivel básico y medio superior, lo cierto es que el papel de la educación superior a nivel mundial ha sido planteado y representa un tema sustantivo, pues en un sistema educativo ideal, los alumnos de este nivel deben reflejar las competencias adquiridas a lo largo de su formación académica. Sobre papel de la educación superior, Delors (1996), menciona que es depositaria y creadora de conocimientos, así mismo, estas instituciones son “las que forman a los dirigentes intelectuales y políticos, a los jefes de empresa del futuro y a buena parte del cuerpo docente.” (Delors, 1996, p.150). De ahí la importancia de formar profesionistas competentes en nuestras universidades, pues su papel es fundamental para el desarrollo de la sociedad.

Es así que dentro del documento de Delors (1996) , *La educación encierra un tesoro*, encontramos que el capítulo seis, titulado “De la educación básica a la Universidad”, expone la importancia de la vinculación entre los distintos niveles educativos y plantea el papel que cada nivel debe de desempeñar en la formación plena del individuo, por lo que, ante una

realidad que exige cada vez más a un ciudadano del mundo que participe en el desarrollo de sus comunidades y sea consiente de sí y de sus raíces, la educación tiene un papel de gran relevancia, pues esta“ tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996, p. 12).

La educación, sería entonces, el medio idóneo para acceder al siglo XXI, y poder desenvolverse dentro de una sociedad en constante cambio. Para ello, la asociación recomienda un aprendizaje permanente, que vaya más allá de la educación básica y plantea una educación para toda la vida “hay que preocuparse más por la calidad y por la preparación para la vida en un mundo en veloz mutación, sometido a menudo al ascendiente de la tecnología” (Delors, 1996, p. 143).

Si bien, el texto no hace referencia a las necesidades dentro de las aulas universitarias, sí menciona la importancia que estas tienen para lograr el bienestar de la sociedad:

Esa responsabilidad de las universidades en el progreso de toda la sociedad es sobre todo palpable en los países en desarrollo, donde la labor de investigación en los establecimientos de enseñanza superior es la base esencial de los programas de desarrollo, la formulación de políticas y la formación de los recursos humanos de nivel medio y superior (Delors, 1996, p. 150).

Para la asociación, las instituciones de educación superior son vitales, pues de ellos emergen una gran cantidad de futuros docentes, los cuales se encargarán de la formación de varias generaciones de alumnos, por lo tanto, es parte de la labor de estas instituciones formar profesionistas capaces, si bien, con conocimientos que les permitan responder a un mercado

laboral cada vez más demandante, también como parteaguas, conservadores y promotores de la cultura de su comunidad:

Además de su tarea consistente en preparar a gran número de jóvenes para la investigación o empleos cualificados, la universidad debe seguir siendo fuente que apague la sed de conocimientos de aquellos que, cada día más numerosos, hallan en su propia curiosidad la manera de dar sentido a su vida. La cultura tal como la entendemos en este documento comprende todos los campos de la mente y de la imaginación, desde las ciencias más matemáticas a la poesía (Delors, 1996, p. 153).

Si bien el Texto de Delors se enfoca principalmente a realizar recomendaciones encaminadas a la modernización de los sistemas educativos de nivel básico, para lo cual establece, como hemos visto, cuatro aprendizajes o competencias para que esta reestructuración de la educación sea posible, también menciona la importancia de las competencias profesionales “[...] a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios” (Delors, 1996, p.148). Es de esta manera que se planteó la importancia de exigir a las instituciones de educación superior formar profesionistas capaces de afrontar los diversos retos que representa un mercado laboral cada vez más demandante y competido.

La importancia de la educación superior es retomada en el texto de la UNESCO (1998), *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, presentado durante la conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XX, realizado en París a finales de 1998, en donde se exponen las problemáticas y retos a los que se enfrenta este nivel educativo, así como una serie de propuestas que establecen los cambios que deben realizarse para lograr su desarrollo. Este texto desarrolla de forma más minuciosa lo expuesto dentro del capítulo seis, del texto *La educación encierra un tesoro*, mencionado anteriormente. Recalca la importancia de la investigación y el fortalecimiento de

los programas para “formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 1998, p. 2)

El documento es resultado de conferencias, estudios y análisis regionales realizados dentro de organismos gubernamentales y no gubernamentales que diseñaron los ejes temáticos de lo que ellos preveían como temas indispensables y necesarios para abordar la educación superior dentro del marco de un nuevo siglo. De acuerdo con la UNESCO (1998), el propósito de esta declaración mundial fue sentar las bases para la formulación de políticas en materia de educación superior en los países miembros de la asociación. El documento establece una serie de artículos que dirigen el papel de la universidad dentro del nuevo siglo.

Es así, que en el primero de ellos encontramos la función de la universidad:

#### Artículo 1 misiones y funciones de la educación superior

Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas (UNESCO, 1998, p. 22).

### 1.2 El Contexto en Latinoamérica

Un mundo globalizado requiere de egresados competentes y capaces de estar en constante aprendizaje y crecimiento. De acuerdo con Brunner en Alcántara (s/f), dentro del texto *Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*, unos de los principales retos a los que se enfrenta la universidad latinoamericana es la *competencia global*, en el que las universidades se verán dentro de una dinámica de

competencia externa, es decir, con el resto de universidades latinoamericanas y, asimismo sus egresados, quienes se enfrentarán a una competencia de formación con el resto de egresados de las diversas universidades de Latinoamérica, lo cual representa una oferta inmensa de egresados a una cada vez mayor escasa demanda del mercado. Por lo tanto, resulta primordial que estas instituciones educativas sean capaces de promover conocimientos y habilidades de calidad encausadas a formar egresados competentes e integrales.

Derivado de la preocupación global en torno a la educación superior, surge en Europa el proyecto Tuning (2000), con la finalidad de homogenizar los procesos de titulación y reconocimiento dentro del Espacio Europeo y así, facilitar la movilidad, con lo cual se establecieron puntos de confluencia en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, una metodología que ha permitido la integración de estos espacios universitarios. Así mismo, con un propósito integrador, y tomando como punto de partida lo realizado en la Unión Europea, surge el proyecto Tuning para América Latina (2004).

Dentro del texto emitido por Tuning (2007), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final 2004-2007*, podemos encontrar que el proyecto se centró en estudiar las necesidades de la educación superior en Latinoamérica, ante el panorama de globalización actual:

[...] un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que facilite los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y trasregional. Ha sido concebida como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que, a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de

titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América latina (Tuning, 200, p.13).

Este proyecto buscó atender la situación de América Latina y, al igual que en la Unión Europea, la intención fue el de homogenizar el espacio universitario, pues “la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa” (Tuning, 2007 p. 12), pensando que este proceso de globalización exige cada vez una mayor movilidad estudiantil, y por supuesto, movilidad de los futuros profesionales latinoamericanos.

De acuerdo con lo establecido por Tuning (2007), es importante reflexionar en torno a la responsabilidad y oportunidad que las instituciones de educación superior tienen al participar dentro de la nueva realidad social que la internacionalización va reconfigurando. Para ser parte de la llamada sociedad del conocimiento es necesario una mayor pertinencia de la educación de acuerdo a las necesidades de la sociedad, mediante el diálogo entre sociedad y universidad. De esta forma las instituciones de educación superior deben preocuparse por lograr que los egresados de sus aulas desarrollen competencias comunes entre estas instituciones.

Al igual que lo realizado en el proyecto europeo, Tuning Latinoamérica, buscó líneas de confluencia entre instituciones de educación superior “De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrado en las competencias” (Tuning, 2007, p.15)

Con este propósito el proyecto Tuning Latinoamérica (2004) estableció cuatro líneas de trabajo: 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de

enseñanza; 3) aprendizaje y evaluación de estas competencias créditos académicos; 4) calidad de los programas. Para esta investigación resulta importante identificar las competencias genéricas, pues complementan la formación profesional y promueven la formación integral de los egresados de las instituciones universitarias y las distingue de las competencias profesionales, las cuales corresponderán a cada área de estudios.

De acuerdo con Tuning (2007), las competencias genéricas incluyen la capacidad de tomar decisiones, elaborar proyectos, capacidad de aprender y de actualizarse permanentemente, así como la abstracción, análisis y síntesis, etc. Es decir, las competencias genéricas deben abonar a las competencias profesionales y reflejar la capacidad de adaptación de los profesionistas a los diferentes contextos laborales.

Estas habilidades son de gran valor en un contexto de constante cambio, en donde, los egresados de las universidades se enfrentarán a una competencia de características globales, y para ello tendrán que ser competentes, no únicamente en cuanto a los conocimientos de su disciplina, también deben serlo en las actividades que realizan como parte de su cotidianidad profesional y en el desenvolvimiento con los demás.

Tuning (2007) propone una serie de competencias genéricas profesionales para América Latina, que todo egresado de las instituciones de educación superior debe desarrollar durante su formación profesional. A continuación, se muestra la lista de estas competencias.

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación

9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad (p.44)

Como podemos observar, estas competencias están pensadas para mejorar el desenvolvimiento de los egresados de las universidades en el mundo laboral, y son necesarias para cualquier campo disciplinar, pues incluye aspectos relacionados con el desarrollo interpersonal, social, cultural y comunicativo. Es en este último punto donde estas competencias resultan de interés para la presente investigación, pues la competencia número seis apela a la *Capacidad de comunicación oral y escrita* como parte de una formación integral profesional de los egresados, de ahí la necesidad de desarrollar estas habilidades dentro de las aulas universitarias.

Las competencias genéricas establecidas por Tuning (2007) son el resultado del estudio realizado al contexto universitario en Latinoamérica, en relación con las necesidades del mercado laboral, y establecen las características que todo egresado de nivel superior debe

poseer independientemente de la formación y el área de conocimiento al que pertenezca, pues para Tuning (2007), el propósito principal de estas competencias es:

[...] desarrollar un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión de conocimiento, y responder a las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje (Tuning, 2007, p. 38).

De acuerdo con Tuning (2007), el proyecto se implementó en 182 universidades de calidad.

Las áreas de conocimiento tomadas en cuenta para el estudio fueron: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

Es importante destacar que México colaboró con 17 universidades dentro del proyecto, una de las cuales fue la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), quien participó dentro del área temática de historia.

Así pues, el proyecto Tuning- América Latina (2004-2008), resultó la primera etapa de un proyecto que se continuó con el proyecto Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013), que partió de los resultados obtenidos en la primera etapa. El resultado final es una serie de reflexiones y recomendaciones en torno a las diferentes áreas temáticas abordadas en el proyecto.

### 1.3 El contexto mexicano

Derivado de esta preocupación global por la educación superior, en México se han desarrollado una serie de propuestas que buscan adecuar el papel de la educación superior a

los nuevos contextos. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que en la actualidad está conformada por 180 instituciones de educación superior en todo el país, tanto públicas como privadas, ha dado seguimiento a esta problemática.

Este organismo se ha destacado por desarrollar planes, programas y políticas nacionales, cuyo objetivo es establecer estándares de calidad para el mejoramiento de la educación superior en nuestro país. Aborda esta problemática en el documento titulado *La educación en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*, donde expone el panorama de la educación superior en México y plantea una visión del sistema educativo superior para el año 2020, pues esta “será una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, quizá la puerta más importante por su situación privilegiada para la generación y transmisión del saber humano” (ANUIES, 2000, p.17).

Por su parte Rodríguez (1999), dentro del texto *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, menciona las diversas problemáticas a las que se enfrentarían las instituciones de educación superior en nuestro país, en el marco del nuevo milenio, y enfatiza que el principal reto será:

Atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento, como resultado de la dinámica demográfica del país y la expansión de la matrícula de los niveles básico y medio superior y de ofrecer servicios educativos de gran calidad que proporcionen a los estudiantes una formación que integre elementos humanistas y culturales con una sólida capacitación técnica y científica (p. 4).

El texto se centra en las necesidades y las acciones a seguir para el mejoramiento de la educación superior en nuestro país y el desarrollo integral de los alumnos con el fin de construir mayores oportunidades y bienestar social, en un contexto de masificación de la

educación superior y una imperante necesidad del mercado laboral por establecer estándares de calidad, que garanticen el desarrollo económico por medio de la formación de egresados competentes, y al igual que en los documentos de la UNESCO y el proyecto Tuning, la ANUIES enfatiza también la importancia que las instituciones de educación superior tienen para el desarrollo de la sociedad y la preservación de la cultura.

La ANUIES (2000), dentro del texto titulado *La educación en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*, establece una serie de medidas para el desarrollo de las instituciones de educación superior en México, basado en el diagnóstico realizado sobre las necesidades que estas instituciones necesitaban subsanar al entrar el nuevo siglo. El texto es un reflejo de la preocupación mundial de la época, por las instituciones de educación superior en los albores de un nuevo milenio, en el que se planteaban las características de la universidad del nuevo siglo. La ANUIES (2000), establece ocho *postulados orientadores* que constituyen la *visión* del sistema de educación superior. La primera es la referente a la *Calidad e innovación*, para ello establece un cambio de concepción sobre el aprendizaje, donde el docente funja como facilitador del conocimiento, implementando elementos tecnológicos y pedagógicos. El siguiente punto es el de la *Congruencia con su naturaleza académica*, la cual implica no desviar la esencia de las instituciones universitarias al mezclarla con factores ajenos a la investigación, docencia o difusión de la cultura. Otro elemento es *Pertinencia en relación con las necesidades del país*, es decir, las instituciones de educación superior deben identificar y atender las problemáticas sociales de su entorno. Así mismo destaca la *Equidad* para equiparar el nivel académico entre las diferentes instituciones de educación superior del país. El *Humanismo*: compromiso social y formación integral de ciudadanos sustentada en los valores de la sociedad mexicana, es otro de los elementos. Se incluye el *Compromiso con la construcción de una sociedad mejor* gracias a la naturaleza crítica y reflexiva de las

instituciones de educación superior deben orientar en la búsqueda de una sociedad acorde a los valores de calidad, equidad y pertinencia. Apela también por una *Autonomía responsable* mediante la rendición de cuentas a la sociedad, transparencia y evaluación. Finalmente propone *Estructuras de gobierno y operación ejemplares*, donde las instituciones de educación superior deben contar con estructuras administrativas sólidas y con vocación de servicio.

Es posible afirmar que estos puntos conforman el ideal del sistema de educación superior en México, es decir, son los aspectos que se ha buscado subsanar en estas instituciones, mediante políticas públicas que poco a poco se han ido consolidando en una, cada vez mayor, cultura de la evaluación de la educación superior. De esta manera la ANUIES (2000) vislumbra que:

En el año 2020, gracias al compromiso efectivo del gobierno federal, de los gobiernos de las 32 entidades federativas y sus municipios, de los poderes legislativos y de la sociedad civil en su conjunto, las instituciones de educación superior de México integran un vigoroso sistema de educación superior, que forma profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, tareas que realiza con calidad, pertinencia, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, gracias a lo cual la educación superior contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad (ANUIES, 2000, p.150).

Cada uno de los postulados orientadores y la visión de la ANUIES sobre la educación superior ha ido configurando un nuevo paradigma educativo para las instituciones de este nivel, donde el centro de atención es la calidad, controlada mediante esquemas de evaluación que determinan la idoneidad de la formación que proporcionan a los egresados de estas instituciones. Con el propósito de alcanzar estos estándares de calidad, establecidos para el año 2020, la ANUIES (2000), vislumbra siete objetivos que la educación superior deberá alcanzar para este año:

VISIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR AL AÑO 2020	1. Integración de las Instituciones de Educación Superior (IES), en un Sistema de Educación Superior (SES).
	2. Mayor cobertura, diversificación y calidad de los SES.
	3. Las actividades académicas y docentes son acordes al perfil de las instituciones que utilizan modelos educativos innovadores para garantizar calidad y pertinencia.
	4. Las instituciones del SES cuentan con programas integrales que aseguren la permanencia y desempeño de los alumnos desde su ingreso hasta su egreso.
	5. Las IES dedicadas a la generación y aplicación del conocimiento deben realizar investigaciones científicas de calidad que contribuyan al desarrollo de la sociedad.
	6. Las IE promueven la preservación y difusión de la cultura.
	7. Las IES cuentan con recursos humanos para desarrollar un trabajo de calidad.

Tabla 1 Elaboración propia con base en el texto de ANUIES (2000). *La educación en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo.*

Esta visión en torno a la educación abarca diversas áreas que rodean a la educación superior; a) equidad, b) pertinencia, c) desarrollo institucional, 4) perfil del docente, así como las habilidades con las que el egresado de las aulas universitarias debe contar. Es importante mencionar que cada uno de los siete objetivos mostrados anteriormente cuenta con diversos puntos que las integran. Po lo que para fines de esta investigación es necesario resaltar que, dentro del tercer objetivo, referente a la calidad, encontramos que “Todos los programas incorporan la formación para la comunicación oral y escrita y para el dominio de una lengua extranjera; desarrollan también las habilidades básicas del razonamiento lógico, matemático e informático” (ANUIES, 2000, p. 153). Como podemos ver, el desarrollo de la comunicación

es fundamental, estas habilidades son importante para el desarrollo del egresado, y respondería directamente a lo planteado dentro de las competencias genéricas del proyecto Tuning, mencionado anteriormente.

De acuerdo con la página de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2017), el estado en el que se encuentra la educación superior, es el de un sistema heterogéneo en el que conviven instituciones de diferentes tipos: autónomas, no autónomas, particulares, tecnológicas, normales, etc. Para el 2012 la cobertura total de la educación superior en nuestro país alcanzó un 32% de la población en edad de asistir (19-23 años), lo cual representa un avance significativo, respecto al 18% existente en 1999. Sin embargo, este avance dista mucho de la cifra establecida por la UNUIES para el año 2020, que busca alcanzar una cobertura del 48%, esto, de acuerdo con Tuirán (2010), en el texto *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*, significaría pasar de los 3 millones registrados en el periodo 2010-2011 a 4 millones 700 mil estudiantes en 2020, lo que, de acuerdo con Tuirán representaría un total de 170 mil nuevos estudiantes anualmente entre el 2010 y 2020.

En la actualidad, de acuerdo con el anuario estadístico de la ANUIES (2015-2016), para el ciclo escolar de ese periodo, el total de estudiantes matriculados alcanzó la cifra de 3, 915,971 estudiantes en instituciones de educación superior. Esto refleja la expansión que ha tenido la educación superior en nuestro país. Siguiendo los datos de Tuirán (2010), la cifra actual podría alcanzar un total de 4,425,971 alumnos matriculado para el 2020 que, si bien no es la establecida por la ANUIES, si se acerca a la meta.

En el documento de la ANUIES (2016), *Plan de desarrollo institucional, visión 2030* (PDI, V2030) se establece un plan de acción a largo plazo que permitirá a la educación superior tener cambios sustanciales pues:

A diferencia del pasado, en donde las condiciones del entorno eran más o menos estables y se tenía mayor confianza sobre la continuidad de éstas, en la actualidad, las instituciones de educación superior se desenvuelven en ambientes dinámicos con crecientes niveles de incertidumbre derivados del cambio constante en los ámbitos social, político y económico que inciden en las condiciones y en la disponibilidad de los recursos para su operación (ANUIES, 2016, p. 8).

Ante este panorama de constantes cambios la ANUIES (2016), plantea revisiones y actualizaciones constantes del PDI, V2030, para así asegurar su vigencia, por lo que se propone una revisión anual de ésta, y en caso de ser requerido, se propone su actualización, sin cambiar los fines planteados.

El texto, la ANUIES (2016) presenta cinco tendencias y desafíos de la educación superior en nuestro país. El primero de ellos es en torno a la importancia de participar dentro de las *sociedades del conocimiento* y la distingue del termino *sociedad del conocimiento*, pues de acuerdo con la UNESCO es mejor la primera “para referirse a las dimensiones sociales, éticas y políticas de las transiciones sociales en curso a nivel mundial y rechaza la unicidad de un modelo de sociedad que no tome en cuenta la diversidad cultural” (ANUIES, 2016, p. 19). De acuerdo con el texto es necesario que se deje de ver a la producción de conocimiento y su divulgación como actividades independientes y aisladas, pues deben verse cada vez más vinculadas con la aplicación de estos saberes, así se consolida el sentido de pertinencia de las universidades.

El segundo punto establecido por ANUIES (2016), es el concerniente a la *globalización y desarrollo local*, pues ante una apertura del conocimiento es necesario que las universidades sean capaces de compartir los hallazgos y materiales generados dentro de estas instituciones. Así mismo es importante señalar que ante el panorama de globalización, esta apertura trae consigo la competencia internacional entre egresados de universidades de diversos países, por lo cual se verá favorecida la movilidad, participación y difusión mundial del conocimiento.

Aunado a estos puntos podemos ver la contraparte, es decir, la competencia internacional y la fuga de cerebros, entre otros. Por lo tanto, es tarea de la universidad mexicana participar en el desarrollo científico y tecnológico que permita el desarrollo de nuestra sociedad, y lo impulse a la internacionalización, de ahí la importancia de la pertinencia de los programas universitarios.

De acuerdo con ANUIES (2016), el tercer punto es el de *Masificación y universalización de la educación superior*. Derivado del carácter obligatorio que la educación media superior ha tenido en nuestro país, se estima su universalización para el año 2021, por lo que se espera que alcance una cobertura del 65% para el 2030, por lo tanto, las instituciones de educación superior deben supervisar la calidad de sus programas y garantizar que los alumnos cursen programas acreditados.

El cuarto punto presentado por ANUIES (2016) responde a *Cambios en el trabajo*, esto como consecuencia de la expansión de la educación superior y el incremento de número de egresados de estas instituciones, lo cual agudizará el problema de la estabilidad laboral, de la misma manera se incrementará la competencia por empleos bien remunerados, no sólo entre

egresados de instituciones mexicanas, sino con egresados de instituciones extranjeras, producto de la movilidad y la globalización.

Finalmente, ANUIES (2016) establece que los *Nuevos modelos educativos*, deben adecuarse al contexto actual, y dar el paso de una escuela tradicional a un modelo:

[...] que se permita desarrollar habilidades intelectuales genéricas imprescindibles para el ejercicio profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida: creatividad e innovación; aptitudes para resolver problemas, capacidad de adaptación a múltiples actividades; manejo de las tecnologías de información y comunicación; formación para el trabajo en equipo, el emprendimiento y el liderazgo, además del dominio de otros idiomas (ANUIES, 2016, p. 24).

De acuerdo con ANUIES (2016), durante los próximos años se consolidará la conversión entre las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), dentro de los espacios educativos presenciales, abiertos y a distancia, buscando de esta manera que el alumno y su formación integral vayan adquiriendo mayor protagonismo.

Así mismo, el documento perfila las metas que la educación superior en nuestro país deberá alcanzar para el año 2030, dentro de ellas podemos destacar que se espera que lo egresados tengan las “competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (ANUIES, 2016, p. 26). Insiste también en reformar los modelos educativos tradicionales, y adecuar su oferta a los *nuevos entornos sociales y económicos*, destaca la importancia que la investigación en el área de ciencias sociales y de educación, ante un panorama en el que, de acuerdo con el texto, los conocimientos se vuelven obsoletos cada vez más rápido.

De igual manera, ANUIES (2016), prevé una educación superior con responsabilidad social, que contribuya a solucionar las problemáticas sociales a nivel local, nacional y mundial, capaz de competir a nivel internacional con el resto de instituciones educativas. Por esta razón encontramos que los principios que rigen el quehacer de la ANUIES (2016), y que van enfocados al desarrollo del PDI, V2030 son:

**1. Compromiso y responsabilidad social** Calidad

en el servicio.

Vinculación con el entorno y atención a problemas sociales.

Cuidado y preservación del medio ambiente.

Transparencia y rendición de cuentas.

**2. Respeto y promoción de los derechos humanos** Equidad

de género.

Equidad e imparcialidad.

Atención a la diversidad institucional.

**3. Enfoque a resultados y efectividad institucional**

Competitividad y mejora continua.

Trabajo colaborativo.

Participación y objetividad en la toma de decisiones.

Prospectiva e innovación.

Visión global (ANUIES, 2016, p. 41).

De esta manera se plantea un egresado integral, acorde a las necesidades de un mundo globalizado y competitivo, la figura del egresado de las instituciones de educación superior debe dominar las competencias propias de su área de conocimiento y ser capaz de integrarse a su entorno laboral de manera eficaz,

Derivado de la preocupación en torno a la educación superior en nuestro país, podemos encontrar que dentro del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, publicado por el Diario Oficial de la Federación, el 13 de diciembre del año 2013, y vigente hasta la actualidad, se establece que para acceder a la sociedad del conocimiento es necesario “reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender” (SEGOB, 2013). De acuerdo con el documento, reforzar estas habilidades son características de una educación de calidad que le permitirá a la población comunicarse, comprender el entorno, innovar, resolver problemas y usar las tecnologías de forma efectiva. Insiste en que la educación media superior, superior y la formación para el trabajo deben ir encaminadas al desarrollo del país, y su inserción en la economía, de ahí la importancia de fortalecerlas.

#### 1.4 Puebla

A nivel estatal, Puebla cuenta con una ley de educación superior, la cual fue promulgada el 27 de julio del año 2012 y publicada en el Periódico Oficial del Estado de Puebla el 29 de agosto de ese mismo año. Esta se constituye de 81 artículos, y cinco más de carácter transitorio. A su vez estos se encuentran integrados por un apartado único de recomendaciones generales y cuatro capítulos: capítulo I De la promoción de la calidad de la educación superior; Capítulo II De la planeación de la educación superior; Capítulo III Del reconocimiento de la validez oficial de estudios y Capítulo IV De la simplificación administrativa y del estímulo a la calidad académica de las IES particulares.

El artículo 24, del apartado I estipula:

La calidad de la educación superior en la formación de recursos humanos, es el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje en el cual interactúan estudiantes, profesores, infraestructura física, equipamiento, ambientes de aprendizaje, entre otros, de acuerdo a la modalidad que correspondan, que contribuyen al desarrollo de habilidades, destrezas y competencias conforme a un perfil predeterminado para su inserción al mercado profesional de manera exitosa y su impacto en la mejora de la sociedad (Gobierno del Estado de Puebla, 2012, p. 12).

Así mismo el artículo 25 de ese mismo apartado establece que “Un programa educativo de calidad es aquél que cumple con los criterios establecidos en un marco conceptual o referente, de manera que se puede asegurar la competitividad de sus egresados” (Gobierno del Estado de Puebla, 2012, p. 12). Es así como la preocupación en torno a la educación superior ha sido retomada en nuestro estado, esto debido a la cantidad de universidades y alumnos universitarios que se registran en Puebla, pues de acuerdo con la Estadística del Sistema

Educativo Puebla ciclo escolar 2015-2016, Puebla cuenta con un total 24,977 estudiantes universitarios, siendo así una de las ciudades del país con mayor número de estudiantes e instituciones de nivel superior.

### 1.5 BUAP y el Modelo Minerva

El contexto mexicano se ha influenciado por fenómenos internacionales como la globalización, el neoliberalismo y la sociedad de conocimiento, el cual nos imbuye dentro de un panorama de competencia internacional que nos exige una mayor preparación para entrar en esta competencia. Así mismo promueve la adaptación de políticas internacionales en materia económica y, por lo tanto, permea el área educativa, donde organismos como

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), establecen las pautas para el desarrollo e implementación de políticas educativas derivado de estas recomendaciones.

Acorde a este contexto, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ante el panorama de cambios rápidos de una sociedad que exige soluciones a los problemas que la aquejan, propuso durante el periodo 2004-2006, la Construcción Participativa del Modelo Académico y Educativo de la BUAP (COPAMAE), que propuso hacer una revisión del modelo académico Fénix, vigente en aquel momento, para la conformación del Modelo Académico-Educativo Minerva, que permitiría a la universidad adecuarse al nuevo contexto social, esto mediante un modelo sociocultural, de aprendizaje contextualizado.

En el año 2006 el modelo Universitario Minerva fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario, por lo que durante el periodo 2007- 2009 se dio inicio a los procesos de implementación y de actualización de los planes de estudios, dando como resultado su implementación en agosto de 2009.

Desde entonces el Modelo Universitario Minerva ha sido evaluado en 2013 y 2014, dando como resultado una mejora durante el año 2015.

De acuerdo con el texto emitido por la BUAP (2006), *Modelo Universitario Minerva*, tendencias mundiales como la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento, así como el enorme peso que estas tienen en el escenario educativo mexicano, son el punto de partida para asumir un papel crítico y participativo de estos cambios mundiales. El documento plantea la función social que la universidad debe cumplir y los objetivos que debe alcanzar para configurar una universidad participativa y formadora de universitarios integrales, para lo cual la BUAP (2006) ha planteado en los siguientes ejes:

- Principios filosóficos: el humanismo crítico como parte del quehacer universitario.

- Socioeconómicos: autonomía universitaria y difusión de la cultura, cobertura y educación permanente.

- Educativos-académicos: basado en el constructivismo socio cultural que promueva la formación de un individuo integral.

- Políticos: participación en los debates locales, nacionales e internacionales, buscar el desarrollo de la comunidad universitaria y desarrollo académico y su impacto en la sociedad.

- Administrativos y de gestión: orientada al apoyo de su función social ya académica.

Como podemos observar, la universidad plantea un esquema integrador, acorde al contexto de cambios en las instituciones de educación superior, que como hemos visto en los documentos revisados con anterioridad, apelan a la reconfiguración de estas instituciones, y así mismo, promuevan la formación de egresados éticos, integrales, y competentes.

Otro factor importante a tomar en cuenta en la configuración de la BUAP son la misión y visión que fungen como ejes del Modelo Universitario Minerva:

<p><b>La Misión</b> Somos una Institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad. Consideramos a la educación como un bien público y promovemos que sea generalizada y para toda la vida. Estamos comprometidos con la formación de una comunidad universitaria integrada a la sociedad por lo que generamos espacios de aprendizaje que posibilitan la justicia, la equidad, un mayor equilibrio social y un desarrollo humano, endógeno y sustentable. Promovemos el diálogo y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en la comunidad universitaria. Formamos ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con la democracia, capaces de gestionar su propio aprendizaje de manera crítica y libre. Mantenemos actualizados y competitivos los programas educativos creando, recreando, aplicando y difundiendo el conocimiento de las ciencias, las humanidades, la tecnología y los saberes cotidianos para beneficio de nuestro país y sus regiones (BUAP, 2006, p.30).</p>	<p><b>La Visión</b> Queremos vernos como una Universidad Pública comprometida e integrada con la sociedad a la que se debe, con una oferta académica diversificada en una institución educativa incluyente, promoviendo en los estudiantes la responsabilidad de su aprendizaje, generando conocimientos que impacten en el desarrollo social y que contribuyan al avance de la cultura, la ciencia y la tecnología, formando un sistema y una comunidad con otros niveles educativos y con la sociedad, egresando ciudadanos integrales, con espíritu de liderazgo y de responsabilidad. La calidad de nuestros programas -teniendo en cuenta como referentes los indicadores de los organismos externos- se guiará por los indicadores fijados por la institución acordes a su modelo educativo. Su pertinencia estará determinada por el contexto social regional y nuestros currículos serán innovadores, actualizados y en permanente cambio. La administración y la gestión se caracterizarán por su horizontalidad, sus procedimientos y procesos transversales. Nos veremos como una comunidad educativa y académica donde el diálogo es el elemento central de la comunicación y de la participación (BUAP, 2006, p.31).</p>
---	---

Tabla 2. De creación propia, basada en el *Modelo Universitario Minerva*, BUAP (2006).

Tanto misión como visión se coordinan y proponen la formación de egresados con la capacidad de adaptarse a los nuevos contextos, con la finalidad de que sea cercana a la sociedad y así contribuir a la formación de ciudadanos responsables cuya labor impacte de forma positiva a la sociedad. Por lo tanto, el perfil de egreso de los programas de licenciatura de la BUAP se plantea acorde a lo establecido por la universidad. De esta manera establece:

Estudiantes cuyo egreso sea de los PE de la licenciatura de la BUAP serán seres humanos con una formación integral y conocimientos sólidos para la toma de decisiones personales sociales y laborales de manera crítica, autónoma, creativa, estética y ética. Esa formación integral también contribuirá a la resolución de

problemas inherentes a cada profesión y su entorno; capacitará en la cooperación de los y las egresadas en cualquier campo disciplinar y nivel educativo cuyos compromisos se manifiestan al promover la conservación, cuidado del ambiente y el mejoramiento de su comunidad; ellos y ellas emplearán el diálogo, los valores de equidad, solidaridad y tolerancia en la construcción de una cultura de paz. Tendrán la habilidad de aplicar las nuevas tecnologías, otros idiomas y el autoaprendizaje en un proceso de superación continua, es decir, que deberá poseer una visión integral sobre su potencialidad, mercado y futuro alcanzable en consonancia con la misión de la BUAP (BUAP, 2007, p. 17).

Con la finalidad de que sus egresados alcancen este perfil, la BUAP (2006) se plantea un currículo correlacionado, que de acuerdo con el texto, favorece una integración entre asignaturas para propiciar así la integración de conocimiento, habilidades, actitudes y valores, conformado por materias disciplinarias orientadas a la formación profesional; propiciar espacios de desarrollo mediante eventos académicos, institucionales y actividades tutoriales; actividades integradoras, constituidas orientado por el perfil de egreso de cada programa, y un currículo transversal al currículo correlacionado.

Es importante mencionar que dentro de los ejes transversales encontramos:

1) Formación humanista con tres dimensiones: a) Ético política, b) Educación Estética y en Arte, c) Educación para la Salud, 2) Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Superior y Complejo, 3) Desarrollo de Habilidades en el Uso de la Tecnología, la Información y la Comunicación, 4) Lenguas y 5) Educación para la Investigación (BUAP, 2006, p. 40).

De acuerdo con los ejes transversales planteados, verificamos la importancia de la formación integral, dentro de la que se encuentra el desarrollo de las habilidades cognitivas, prácticas, de investigación y de gestión, dentro de la que se encuentra la capacidad de comunicarse de manera efectiva, tanto de manera oral como escrita (BUAP, 2007).

Así mismo podemos encontrar que dentro de la conceptualización del modelo educativo, se busca el desarrollo de habilidades para la investigación, lo cual requiere que el alumno, a partir de estas investigaciones, sea capaz de producir textos académicos.

Así, la universidad se encuentra comprometida con una formación de profesionales capaces de expresar sus ideas y desenvolverse en diferentes contextos. De ahí la importancia de brindar una formación integral que permita a los alumnos desarrollar su potencial al máximo mediante la creación de proyectos y difusión de los mismos.

Retomando lo planteado por la UNESCO (1998), en *Educación para el siglo XX, los cuatro pilares de la educación*, donde se propone la formación integral para promover el desarrollo personal y cultural, social y el desarrollo profesional, podemos ver que al respecto el MUM establece que “El desarrollo integral consiste en promover la autonomía del individuo, reconociendo su capacidad para auto-dirigir y organizar su aprendizaje ,impulsando el pensamiento analítico ,crítico y creativo , así como las actitudes y habilidades para una mejor calidad de vida” ( BUAP, 2007, p. 32). De esta manera, la función de la universidad debe ser el de promover el aprendizaje continuo y la consolidación de las habilidades, aptitudes y actitudes de los alumnos, con la finalidad de fortalecer su autorrealización y promover que los egresados puedan contribuir a la sociedad.

De acuerdo con el MUM, la formación integral dentro de las instituciones de educación superior debe estar “orientada principalmente hacia los contenidos éticos y de valores, así como a las herramientas para tener acceso a vías de información y comunicación, saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad actual” (BUAP,2007, p. 35). Esta formación en valores se plantea no sólo desde las aulas, sino desde la experiencia misma de los alumnos

mediante su interacción con la sociedad, así se prevé que los egresados desarrollen la capacidad de adaptarse al contexto actual y colaborar para la mejora de la sociedad que le rodea.

De esta manera el MUM incorpora las propuestas realizadas por organismos internacionales como UNESCO, o el proyecto TUNING, con respecto al perfil deseado en los egresados de la BUAP, pues plantea que estos sean capaces de adaptarse a diferentes escenarios, donde logren comunicarse de manera efectiva, trabajar en equipo, y resolver problemáticas de manera satisfactoria, es decir, el perfil de egreso de las diferentes licenciaturas, cubre todos los aspectos deseados para que el egresado sea capaz de desarrollarse de manera profesional y social dentro y fuera de su país.

Es importante mencionar que el MUM se sustenta bajo tres teorías educativas; constructivista (Cesar Coll), Sociocultural (Lev Vigotsky) y Humanismo crítico (Carl Rogers), que se complementan para promover el desarrollo integral de los alumnos. De acuerdo con lo propuesto por el MUM, El enfoque constructivista promueve el autoaprendizaje y la participación activa de los alumnos.

Por su parte, la orientación sociocultural influye en la formación de los individuo, en la medida en que toma en cuenta el contexto, pues es de gran importancia para la adquisición de conocimientos y mediante un proceso de internalización que le permite reconstruir la realidad y aprehenderlo a través de la experiencia, lo que permite la incorporación de conocimientos previos con los conocimientos que se van adquiriendo a través de la experiencia, aprendizaje guiado y cooperativo (Zona de Desarrollo Próximo)

Finalmente, el Humanismo crítico propone que la construcción de la realidad es personal y se funda en el respeto a la individualidad de los estudiantes, y por lo tanto promueve la autorrealización de los alumnos en todas sus dimensiones, personales y profesionales.

El resultado de conjuntar estos enfoques permitió la construcción de una serie de principios que rigen el MUM de la BUAP, y que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

Principios	Enfoque
<p>Comprensión del ser humano como un todo que tiende a la autorrealización. Es libre y consiente de sí mismo</p> <p>El aprendizaje conlleva a un proceso de reconstrucción de la realidad, y por lo tanto es personal.</p> <p>El componente afectivo influye en la disposición por aprender.</p>	Humanista
<p>El proceso de aprendizaje se facilita gracias a la interacción y mediación de otros, donde los saberes culturales son pieza fundamental para que el sujeto reconstruya los saberes El aprendizaje es debe ser contextualizado</p>	Sociocultural
<p>El punto de partida para el aprendizaje son los conocimientos previos, pues al enfrentarse a una nueva información, el alumno entra en conflicto, lo cual lo obliga a una reorganización de la información.</p> <p>La construcción de puentes cognitivos (andamiaje) es fundamental para el aprendizaje</p>	Constructivismo

Tabla 3. De creación propia, basada en el *Modelo Universitario Minerva*, BUAP (2006).

De esta manera podemos observar que el modelo educativo vigente articula teorías centradas en la formación de egresados responsables de su formación, y contextualizados, conscientes de su medio y responsables del papel que deben desarrollar dentro de la sociedad de la que forman parte. Así pues, los Planes de Estudio de Licenciatura de la BUAP tienen como

propósito formar y preparar sujetos capaces de mejorar su medio ambiente o su calidad de vida, contribuyendo a solucionar problemáticas vigentes en la sociedad.

#### 1.6 Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP

Ante un cambio de paradigma educativo que, por sus características y cambios vertiginosos, requiere de profesionales de la educación con una sólida formación, la BUAP, dentro de la primera década del siglo XXI, puso en marcha durante el año 2010 la Licenciatura en

Procesos Educativos, la cual integró, por primera vez a las facultades de Filosofía y Letras y Psicología.

Durante el año 2016, este programa fue sometido a un proceso de evaluación y actualización para “atender las exigencias actuales y futuras de nuestro contexto nacional e internacional en los ámbitos social, cultural, laboral, científico y tecnológico”. (BUAP, s.f.)

De acuerdo con la actualización del plan de estudios de la Licenciatura en Procesos Educativos, realizada en el año 2016, el objetivo de este programa es:

Formar profesionales de los procesos educativos con sólidas bases teóricas, científicas y éticas que a partir de la investigación y la innovación educativa contribuyan al desarrollo de las capacidades humanas, a la formación de formadores, a desarrollar y asesorar planes, programas y proyectos educativos y culturales en organizaciones públicas, privadas y del sector social, con una visión sustentable que promueva el respeto a la diversidad y el diálogo intercultural en contextos locales y globales (BUAP, 2016, p. 76).

De esta manera podemos observar, que el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, en concreto la redacción de textos que le permita al alumno plasmar por escrito sus ideas, se hace fundamental, pues de acuerdo con lo anterior, desarrollar planes y proyectos es parte de

las tareas primordiales de los egresados de esta licenciatura. De esta manera, la Licenciatura en Procesos Educativos articula tanto perfil de ingreso, como perfil de egreso con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados dentro de la actualización de su programa de estudios, por ello señala dentro de ellos:

	Conocimiento	Habilidades	Actitudes y valores
Perfil de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos teóricos de las ciencias sociales y las humanidades.</li> <li>• Fundamentos básicos de las ciencias naturales y su relación con el mundo social.</li> <li>• Conocimientos y saberes de la cultura general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades para la lectura y facilidad para la expresión oral y escrita.</li> <li>• Capacidad para trabajar con otras personas.</li> <li>• Habilidades para el manejo y solución pacífica de conflictos.</li> <li>• Habilidades para el pensamiento complejo: crítico, creativo y ético.</li> <li>• Habilidades básicas para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés en la investigación social.</li> <li>• Interés en la educación como herramienta de transformación social.</li> <li>• Vocación de servicio y compromiso social.</li> <li>• Disposición para enfrentar problemáticas educativas de distinta índole y en diversos contextos.</li> <li>• Actitud respetuosa hacia la diversidad</li> </ul>
Perfil de egreso	<p>□ El egresado de la Licenciatura en Procesos Educativos posee sólidos fundamentos teóricos que le confieren sustento argumental a su praxis educativa, y conocimientos afines que le permiten gestionar proyectos educativos y culturales con un enfoque sustentable e incluyente; asumiendo el acto pedagógico y sus componentes con atención a la diversidad, a partir de un debate crítico y responsable que contribuya al desarrollo de organizaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra destrezas investigativas que contribuyan al desarrollo científico y a la innovación educativa para favorecer la transformación social.</li> <li>• Utiliza la información que el propio contexto le provee para resolver problemas a través de estrategias colaborativas.</li> <li>• Identifica las principales problemáticas educativas a las que se enfrenta el docente para desarrollar y participar de manera estratégica en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de formación docente acordes al contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja de manera colaborativa para analizar y solucionar problemas diversos basado en principios éticos.</li> <li>• Valora y respeta la diversidad para orientar los procesos educativos hacia una cultura de inclusión.</li> <li>• Se compromete con la construcción de experiencias educativas con responsabilidad social para contribuir al desarrollo sustentable</li> </ul>

	públicas, privadas y de la sociedad civil.		
--	--	--	--

Tabla 4 De creación propia, basada en el perfil de ingreso y egreso presentado en la página electrónica de la BUAP (2017).

La Licenciatura en Procesos Educativos, ofertado por la BUAP, tiene como finalidad formar profesionales con un sentido crítico y humano, capaces de desempeñarse en diversas áreas de la educación (diseño curricular, evaluación, gestión, investigación, docencia, etc.).

Como podemos observar, el egresado de esta licenciatura debe ser capaz de expresarse de manera escrita, pues es parte de su labor profesional. Para los alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP la redacción de textos resulta parte importante de su formación profesional. Respecto a esto, es necesario mencionar que dentro del programa académico del año 2010 no existía ninguna materia encaminada al desarrollo de esta área, pues es hasta la actualización de su programa, en el año 2016, se incluyó la materia de *Taller de elaboración de Textos académicos*, la cual se ubica dentro del nivel básico de formación y es impartida a los alumnos de nuevo ingreso.

De esta manera, el diagnóstico que se realizó nos permitió observar el impacto que tuvo la actualización al plan de estudios en el desempeño de las generaciones previas y posteriores a esta reestructuración.

Como hemos observado, diversas instancias han abordado la importancia de desarrollar, en el egresado de nivel licenciatura, la capacidad de comunicarse de manera efectiva. Dentro de estas competencias comunicativas, la competencia escrita resulta de gran importancia, no sólo para que los alumnos presenten un mejor desempeño académico, sino como parte fundamental para su desarrollo profesional.

## **CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Competencia universitaria**

Una de las principales preocupaciones de diversos organismos internacionales, encargados de incentivar la educación, en sus diferentes niveles, es la formación basada en competencias. Definir este concepto resulta complejo, pues podemos encontrar múltiples acepciones que responden a aspectos como el nivel educativo o los objetivos que persigue. Es importante mencionar, que dentro del sector universitario se identifican dos tipos de competencias. De acuerdo con Blanco (2009), es posible distinguir entre:

*La competencia definida desde el mundo del trabajo.* Aquí se concibe como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Este despliegue tiene sus reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias.

*La competencia definida desde el mundo de la educación.* En las escuelas y universidades el concepto parece responder a la misma idea básica, pero se acepta que su demostración se lleve a cabo en situaciones de evaluación educativa (p. 18).

De estas concepciones sobre competencia, es necesario aclarar que, para el presente trabajo de investigación, el concepto de competencia que se analizará son las del segundo tipo: La competencia definida desde el mundo de la educación, dirigidas a la formación de las habilidades provenientes del ámbito educativo.

Dentro del documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996) *Los cuatro pilares de la educación*, establece la indisociabilidad de cuatro pilares educativos, destacando la establecida entre *aprender a conocer*, y *aprender a hacer*, pues el hacer implica conocer lo que se hace. Y recalca la relación directa de *aprender a hacer* con el mercado laboral, es decir, implica poner en práctica los conocimientos que los egresados adquirieron dentro de las instituciones de educación superior, así mismo, estos conocimientos deben estar acompañados por una serie de habilidades que faciliten el trabajo en equipo, la toma de decisiones, iniciativa, capacidad de comunicarse, etc., es decir, el egresado de las instituciones de educación superior debe ser capaz de adaptarse al medio laboral, no sólo con base en sus conocimientos, sino en su capacidad de integrarse y responder a diversos escenarios laborales, por lo tanto, para este organismo resulta importante relacionar la enseñanza con este sector. De acuerdo con esta visión, el aprendizaje no debe ser considerado como una mera transmisión de conocimientos y enfocarse en el desarrollo de habilidades que vayan más allá de estar calificado para realizar un trabajo determinado, es decir ser competente. Para la UNESCO (1996), en el mercado laboral:

(...) los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento

social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos (UNESCO, 1996, p.100).

La formación integral y el desarrollo de competencias profesionales es enfatizado por el proyecto Tuning Latinoamérica (2007), donde se realiza una distinción entre competencias específicas y generales. Las primeras son aquellas relacionadas directamente con la ocupación; en cambio las generales, tienen carácter transversal y responden a comportamientos y actitudes al enfrentar diferentes situaciones laborales, pues este sector busca “un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el

comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos”(Tuning, 2007, p.34).

De acuerdo con lo anterior, es necesario establecer cuál es el concepto que se tiene de competencia en educación superior, y cuáles son sus implicaciones en este nivel.

Por una parte, Tuning Latinoamérica (2007), establece como competencias “(...) las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo (Tuning, 2007, p.35).

En este contexto, las instituciones de educación superior se encuentran ante un gran reto, proporcionar una educación integral a sus egresados, lo cual implica una sólida formación académica y psicosocial, pues para Tuning Latinoamérica (2007), el concepto de competencias hace referencia a la formación de un ciudadano integral, dejando de lado la

visión reduccionista enfocada únicamente a una formación mecánica, encausada al desempeño laboral, por lo tanto, este organismo señala que:

(...) las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para diferentes cursos) (Tuning, 2007, p.36).

Por otra parte, en México, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2005) define a la competencia como “la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada que implica poner en acción en forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores que guían la toma de decisiones (saber ser) (CENEVAL en Quiróz, 2007, p. 95).

Es decir, habilidades necesarias en cada aspecto de la vida, lo cual implica revalorar la cotidianidad como fuente de conocimientos y aprendizajes. Así, la educación superior en México debe reconfigurar los diferentes mecanismos que la integran, las cuales deben ser pertinentes a las necesidades de una sociedad en constante transformación, adecuar los currículos y proporcionar los conocimientos y habilidades que los profesionistas del siglo

XXI requieren. Por lo tanto, para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016) es indispensable que los egresados cuenten:

(...) con una formación que les permita desarrollar habilidades intelectuales genéricas imprescindibles para el ejercicio profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida: creatividad e innovación; aptitudes para resolver problemas, capacidad de adaptación a múltiples actividades; manejo de las tecnologías de información y comunicación; formación para el trabajo en equipo, el emprendimiento y el liderazgo, además del dominio de otros idiomas (ANUIES, 2016, p. 24).

Es importante mencionar que, a pesar de la gran diversidad de propuestas realizadas por diferentes sectores, no se ha cristalizado, dentro del ámbito de la educación superior en México, un proyecto que señale las competencias generales universitarias que todo alumno que cursa este nivel educativo debiera desarrollar durante su estancia en la universidad. De acuerdo con ANUIES (2016), esto ocasionado a que las instituciones de educación superior cuentan con una historia, filosofía e intereses particulares. A diferencia de lo que ocurre con el nivel de educación básica y media superior donde ya han sido establecidas competencias mediante la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y la Reforma integral de la Educación Media Superior (RIEMS), respectivamente, la educación superior carece aún de ellas.

Como hemos podido ver, diversos organismos internacionales han considerado dentro de sus principales objetivos el papel de la educación y su necesario cambio de enfoque, pasar de una enseñanza centrada en proporcionar conocimientos, que si bien, van dirigidos a responder a un ámbito profesional; también debe dotar a los egresados de habilidades que les permita desarrollar competencias para responder de manera autónoma ante diversas situaciones. Una educación integral conlleva a la noción misma de un ser autónomo en constante formación, responsable con el contexto, no sólo laboral sino social que le rodea.

Dentro de las habilidades que una formación integral exige, el desarrollo de habilidades comunicativas resulta de gran importancia. Blanco (2009), expone cinco competencias identificadas por Fallow y Steven, quienes durante el año 2000 realizaron una consulta en universidades del Reino Unido y Australia. De acuerdo con esta investigación, las universidades visitadas identificaron que era necesario desarrollar:

- Habilidades de comunicación en general.
- Gestión de información: búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información procedente de diversas fuentes.
- Habilidades para la utilización de nuevas tecnologías.
- Trabajo en equipo, ética, reconocimiento de la diversidad (p. 28).

Por su parte, García (2006), en el artículo “Las competencias de los alumnos universitarios” afirma que a pesar de que los egresados universitarios cumplan con las exigencias propias de su formación académica y sean competentes en sus áreas, existen otras competencias que el mercado laboral exige al egresado:

Competencias académicas (formación teórica y práctica), competencias instrumentales (capacidad de gestión, idiomas, informática...), competencias interpersonales (expresión oral y escrita, liderazgo, trabajo en equipo) y competencias cognitivas (toma de decisiones, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad) “(García, 2006, p.256).

Por lo tanto se espera que las instituciones de educación superior formen individuos que apliquen de manera efectiva los conocimientos propios de su formación académica, y que al mismo tiempo sean capaces de interactuar más allá de ese contexto. Es decir, el modelo profesional surgido a partir del concepto de competencias combina habilidades profesionales e interpersonales, que deben ser puestas en marcha de manera efectiva en cualquier nivel de interacción social.

## 2.2 Competencia lingüística

La capacidad de comunicarnos es fundamental para el desarrollo de la sociedad, de ahí la importancia que tiene el desarrollo de esta competencia en la formación académica de los

egresados de las instituciones universitarias. Esta capacidad de comunicarnos ha sido objeto de estudio, sin embargo, no fue hasta la publicación en el año 1916 , del *Curso de lingüística General*, una reconstrucción de las conferencias impartidas por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure, que se estableció al lenguaje como el medio por el cual podemos comunicarnos y así participar de la colectividad, pues de acuerdo con De Saussure “ el lenguaje tiene un lado individual y un lado social, y no se puede concebir el uno sin el otro” (De Saussure, 1945, p. 36). Al dividir el lenguaje en estos dos ámbitos, proporciona el objeto de estudio de la naciente ciencia lingüística: la lengua, la cual define como:

“una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos” (De Saussure, 1945, p.33).

El concepto de competencia fue acuñado por el lingüista norteamericano Noam Chomsky, quien en 1957, con la publicación de *Estructuras sintácticas*, expuso “La gramática generativa y transformacional”, cuya teoría central es la noción del nivel lingüístico, y de esta manera rompe con los paradigmas estructuralistas establecidos hasta aquel momento. De acuerdo con Gimete (1990), esta revolución lingüística establece el binomio, competencia-actuación, y realiza las siguientes distinciones: competencia es “el conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua”, mientras que la actuación es “el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Gimete, 1990, p.158).

De acuerdo con Bustamante (2010), Chomsky establece la capacidad innata del hablante para aprender su lengua materna, él considera que el hablante sabe la gramática de su lengua, aún sin conocer las reglas de ésta, una competencia subyacente del hablante-oyente ideal.

Chomsky lo define de la siguiente manera:

La distinción que aquí señalo está relacionada con la distinción langue/parole (lengua/habla) de Saussure, pero es preciso rechazar su concepto de “langue” como mero inventario sistemático de unidades y más bien volver a la concepción de Humboldt sobre la competencia subyacente como un sistema de procesos generativos” (Chomsky en Bustamante, 2010,p.84).

Este conocimiento lingüístico innato es el que le permite al hablante -oyente, producir e interpretar una cantidad infinita de oraciones, así mismo permite a los hablantes distinguir oraciones gramaticales de las agramaticales. “Chomsky caracteriza la competencia lingüística del hablante como la capacidad para producir y comprender oraciones” (Searle, 1972,p. 62).

La denominada revolución lingüística del 57, promovida por Chomsky, introduce un nuevo enfoque sobre la lengua, y replantea el papel de la lingüística, pues hasta ese momento los estudios estructuralistas ponían como centro de sus estudios el conjunto de signos interconectados que conformaban la lengua, Hymes (1996) afirma que:

En la lingüística de Saussure, en su interpretación generalizada, la langue era el terreno privilegiado de la estructura, y la parole, el reino residual de la variación (entre otras cosas). Chomsky asocia sus conceptos de competencia y actuación con las nociones saussurianas de langue y parole, pero considera sus conceptos como superiores, ya que van más allá de la concepción del lenguaje como un inventario sistemático de elementos, renovando así el concepto humboldtiano de procesos subyacentes. (Hymes, 1996,p.2).

Hymes realiza una crítica a la gramática generativa y transformacional propuesta por el lingüista norteamericano, quien plantea a un hablante-oyente ideal, el cual es ajeno al contexto sociocultural que le rodea, el paradigma chomskiano se enfoca en el conocimiento de la lengua y no en la capacidad para utilizarla como un medio de comunicación

interpersonal, de ahí que esta teoría no logrará explicar aspectos referentes al uso de la lengua en los diferentes contextos, y cómo estos contextos logran influenciar la actuación de hablante.

### 2.3 Competencia comunicativa.

La concepción de Chomsky acerca de la lengua resultó innovadora en un contexto donde los estudios lingüísticos se encontraban dominados por el paradigma estructuralista, pues de acuerdo con Hymes (1996), revitalizó el estudio lingüístico y lo acercó a la esfera de la significación humana, sin embargo afirma que es necesario ir más allá de la competencia lingüística perfecta y homogénea, independiente de los factores culturales. Hymes presenta diversos casos en los que señala la baja probabilidad de una competencia lingüística con las características que Chomsky la describe, y expone la existencia de una competencia lingüística diferencial, en caso de hablantes multilingües, donde el uso de una u otra lengua está determinada por la esfera social en la que el sujeto se desenvuelve, por lo tanto señala la importancia de abordar el aspecto social, pues:

Los conceptos que han sido postulados como básicos para la lingüística (hablanteoyente, comunidad lingüística, acto de habla, aceptabilidad, etc.) son, de hecho, variables socioculturales, y únicamente cuando se haya pasado de su postulación a su análisis se pueden asegurar las bases de la teoría lingüística misma (...). La forma como han sido llevados a cabo los estudios comparativos del lenguaje muestra que la naturaleza y evaluación de la habilidad lingüística varían de acuerdo con las culturas; y aun lo que debe contar como la misma lengua, o variedad, y a la cual se debe relacionar la noción de competencia, depende en parte de factores sociales (Hymes, 1996,p. 21).

Hymes (1996) establece que la competencia para el uso de la lengua es la misma que la competencia para el uso de la gramática, por lo tanto resulta de gran importancia el desarrollo paralelo de ambas y es necesario considerar la codependencia del aspecto sociocultural, en la que el uso de la lengua está determinando por el saber cómo y en qué momento realizar alguna intervención, para Hymes la competencia se derivada de la experiencia social. De esta manera Hymes desvincula su noción de competencia del concepto de actuación propuesta por Chomsky.

Hymes (1996), realiza una crítica a la gramática generativa y transformacional de Chomsky, pues considera que la división del lenguaje, realizada por el lingüista norteamericano, no toma en cuenta factores socioculturales, y la competencia innata que propone relega a un segundo plano la actuación, considerándola sólo un reflejo de la competencia lingüística, siempre dentro del modelo de hablante-oyente ideal, que posee un conocimiento perfecto y homogéneo de la lengua “considerar la estructura en sí misma como el fin primario, y por consiguiente tiende a menospreciar el uso, sin renunciar a ninguna de las pretensiones en lo que concierne a la significación que es adjudicada a la lengua” (Hymes, 1996.p.2).

De acuerdo con Ricón (2011), Hymes vincula competencia y actuación, propuestas por Chomsky y forja el concepto de competencia comunicativa desde la etnografía de la comunicación, para distinguirla de la competencia lingüística de Chomsky, de ella dice que:

(...)es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante- oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (Ricon, 2011,s/p).

El hablante-oyente ideal, planteado por Chomsky es, dentro de esta teoría, un hablanteoyente real, pues su actuación está determinada por su papel como miembro de una comunidad y, por lo tanto afirma que la “competencia comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas” (Ricón, 2011). Hymes acuña el concepto de competencia comunicativa desde la etnografía de la comunicación, para distinguirla de la competencia lingüística de Chomsky.

La competencia comunicativa toma en consideración el propósito de la lengua, pues de acuerdo con Hymes (1996), su función no se limita al de nombrar cosas, sino implica un ejercicio complejo, desde luego, que la única función de las lenguas no es nombrar, sino que ellas también están organizadas para lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar; están relacionadas con las distintas formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos. El verdadero sentido de las lenguas humanas sólo puede llegar a ser comprendido en el ámbito natural de su uso para permitir la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano, la vida en sociedad. (Ricón, 2011).

De acuerdo con Pilleux (2001), la competencia comunicativa resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística. A su vez, cada una de estas competencias se componen de "subcompetencias" (párra.10).

#### 2.4 Competencia comunicativa escrita

Hasta ahora hemos revisado el concepto de competencia en el nivel superior, así como las concepciones de competencia lingüística y competencia comunicativa. De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, podemos percatarnos de que la "competencia comunicativa se debe entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse" (Pilleux, 2001, párra. 9). Por lo tanto, implica la capacidad de comprender mensajes emitidos desde las diferentes formas de comunicación. Es necesario especificar que este trabajo de investigación se centró únicamente en la competencia comunicativa escrita, que de acuerdo con Flores (2014):

La competencia comunicativa escrita puede considerarse como la habilidad para participar en la sociedad como un comunicador activo y eficiente (Hymes, 1974), lo cual implica el dominio de las habilidades necesarias para interactuar en las situaciones propias de la comunidad discursiva a la que se pertenece (...) es el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (pp.46- 47).

La escritura es una representación gráfica de la lengua oral, lo cual supone a la gramática como un elemento natural y la escritura como artificial, por ello esta competencia es aprendida y no adquirida, pues de acuerdo con Krashen (como se citó en Flores 2014). La diferencia entre aprendizaje y adquisición se centra particularmente en que la adquisición es un proceso subconsciente y el aprendizaje es un proceso consciente” (p.45). Por lo tanto, este proceso de aprendizaje ocurre generalmente en la escuela, donde la forma de lenguaje que lleva el niño dificulta el aprendizaje de la escritura, pues implica el aprendizaje de la lengua estándar o modelo, la cual “es sólo una de las variedades que se hablan en determinada comunidad lingüística; desde el punto de vista científico (léase lingüístico) no se le puede considerar "mejor" que las otras denominadas "no estándar"” (Quintanilla, 1999, p.79).

Esta habilidad es fundamental y debe ser adquirida durante los primeros años de escolarización, por lo tanto Quintanilla (1999), apunta que es importante no confundir alfabetización con competencia comunicativa escrita, pues a pesar de ser graduales complementarias, ésta es posterior a la alfabetización, también enfatiza que la dificultad que presenta una buena comunicación escrita es que ésta no es una copia de la manera en la que nos expresamos oralmente, sobre todo cuando el dialecto o variedad se aleja de la lengua estándar.

En el contexto universitario el desarrollo de la competencia comunicativa escrita debe vincularse de manera directa con los procesos de formación profesional, pues un desarrollo integral, acorde a los vertiginosos cambios y exigencias de la sociedad actual, pone de manifiesto la urgencia de egresados universitarios competentes en diferentes áreas, entre ellas, contar con la habilidades para expresarse de manera escrita en diferentes escenarios. Por lo tanto es necesario analizar qué factores insiden en una buena o deficiente competencia comunicativa, pues:

Las dificultades que implica la adquisición de competencia escrita no siempre son fáciles de superar; no pocos se han enfrentado a ellas sin poder superarlas, por ejemplo, cuando no han podido plasmar en un papel sus pensamientos. Después de varios intentos no son pocos los que desisten del intento, afectados, quizá, por "el síndrome del papel en blanco", que para algunos, incluso, son hasta traumáticos (Quintanilla, 1999, p.81).

Para desarrollar la competencia escrita resulta fundamental comprender el valor del signo lingüístico, donde significante y significado son parte de un todo. De acuerdo con Fuentes (1997), el significante da cuenta de su aspecto exterior; forma y función. Por su parte "como significado, consideramos el signo lingüístico como auténtica señal ideológica, como representación de conceptos, como sustancia semántica" (p. 489).

Por lo anterior resulta fundamental destacar la importancia de la teoría- semántica para el desarrollo de la competencia escrita, pues de acuerdo con Katz y Fodor (1976), seguidores de la gramática transformacional, un hablante fluente tiene la habilidad para producir y comprender un número infinito de oraciones, esto gracias a la formulación de reglas que proyecte un número infinito de oraciones. Sin embargo, de acuerdo con estos autores, se deja de lado el aspecto de la significación, y destacan la importancia del estudio de la semántica para la comprensión y formulación de reglas que permitan dar cuenta de la habilidad de los hablantes para interpretar y dar significado a las oraciones.

Fuentes (1997), por su parte, coincide en la importancia de la semántica para el estudio de la lengua, pues desde la teoría de Saussure, la lengua fue descrita como un conjunto de signos relacionados entre sí, por ello la base del estudio lingüístico tiene sus fundamentos en la relación significante-significado de ahí la importancia del estudio de la semántica, la cual es definida como “ la ciencia que estudia el significado de la palabras; o sea, sus contenidos significativos” (Fuentes, 1997, p. 483).

De igual manera, Fuentes (1997), menciona que el ser humano posee una competencia lingüística, que es “la suma de todos los conocimientos lingüísticos que posee el usuario de una lengua independientemente de su utilización” (p. 491). El uso de estos conocimientos es la actuación lingüística, pues es “ el proceso de producción de enunciados que se realizan a partir de los conocimientos o competencias que se tienen de la lengua” ( p. 491).

De acuerdo con el autor, la actuación lingüística y la significación se encuentran condicionadas por el entorno lingüístico (contexto), y el entorno no lingüístico ( situación).

Para el diagnóstico de la competencia escrita, resulta claro que el contexto es fundamental, pues para Fuentes (1997), es esencial para establecer relaciones significativas, ya que las palabras son elementos aislados hasta que se integran a un contexto que los dota de significación. Otro aspecto importante es la relación entre denotación y connotación, donde la primera constituye el “ significado objetivo [...] mientras que la connotación sería el significado subjetivo, es decir, además del significado objetivo, común o denotativo, añadiría los especiales valores afectivos que le asigna el hablante individual” (p. 495).

De acuerdo con el autor, denotación y connotación son elementos indisolubles, pues mientras la denotación establece un significado determinado, la connotación aporta la

experiencia previa del hablante y dota a las palabras de una significación particular. Por lo tanto, para el diagnóstico de la competencia escrita, la semántica resulta fundamental para comprender los procesos de significación, y analizar si el estudiante logra significar.

## 2.5 Redacción de textos académicos

La escritura resulta fundamental para la evolución de las civilizaciones y la conformación de la cultura, así mismo ha sido el punto de partida para la historia de la humanidad pues mediante ella se ha preservado la cosmovisión de culturas pasadas y nos permite comprender el origen de muchas culturas actuales.

La redacción de textos académicos es una tarea que todos los estudiantes de nivel superior, independientemente del área de conocimiento al que pertenezcan, deben desarrollar como parte de una formación académica integral. Así, uno de los retos a los que se enfrentan los docentes universitarios es el poco interés de sus alumnos hacia la escritura, pues es una actividad que ha quedado relegada, casi en su totalidad, a la toma de apuntes y a la presentación de trabajos finales, por lo cual se entiende el bajo desempeño y se enfatiza la necesidad de desarrollar la competencia escrita dentro de las aulas universitarias.

En la actualidad, nos encontramos inmersos en la era de las comunicaciones, lo cual ha facilitado el acceso a una cantidad inimaginable de información en unos cuantos segundos, esto lejos de fomentar la selección y reflexión de la información ha dado como resultado una práctica generalizada dentro de las aulas, la copia, resumen o compilación de información cuando se les pide a los alumnos redactar un texto académico.

Para Castelló (2009), dentro del texto *Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?* El principal problema se encuentra en la nula formación de escritores, es decir, los alumnos encuentran dificultades cuando intentan plasmar, sus ideas en un escrito. Para la autora:

La escritura es, por derecho propio, una de estas herramientas, sofisticada y exigente, pero a la vez extremadamente relevante para promover y comunicar conocimiento. Su enseñanza y aprendizaje debería ocupar el espacio que merece en las aulas universitarias en las que ningún profesor debería contentarse sólo con escribas o compiladores. (Castelló, 2009, p.22).

El problema radica en la concepción tradicional que se tiene de la escritura y la manera en que esta se aborda en los diferentes niveles educativos, pues desde los primeros años de alfabetización se concibe como un medio para “decir el conocimiento”, por lo tanto, enfrentarse a la redacción de un texto que le implica poner en función el dominio de diferentes convenciones lingüísticas resulta sumamente complicado (Castelló, 2009). Por lo tanto, cuando el alumno universitario se encuentra frente a la redacción de sus primeros textos, comprende que su instrucción en la escritura ha quedado únicamente en un proceso de alfabetización. La redacción de textos académicos implica más allá de vaciar el contenido de lo leído en una hoja, es un ejercicio cognitivo de gran complejidad que exige habilidad para seleccionar información, una intención comunicativa clara en función de los objetivos del texto, así como la capacidad de organizarla y argumentarla. Castelló hace una distinción entre los textos que son una síntesis de otros textos y aquellos derivados de un verdadero proceso de redacción de la siguiente manera:

La escritura privada (o prosa basada en el escritor), implica tomar notas, elaborar estas notas y empezar a sintetizarlas en forma de texto escrito. Este primer tipo de escritura, que se considera exploratoria, es confundido por muchos estudiantes con el texto final. Para que esta escritura se convierta en “escritura pública” hay que saber

acercarla al lector, hay que elaborarla, incluyendo comentarios, ejemplos y todo tipo de marcadores del discurso que faciliten que el texto sea comprendido por un lector diferente del escritor. Cuando se trata de textos académicos complejos, escribir de esta manera, que implica comunicar, requiere primero haber hecho uso de una escritura exploratoria y haber comprendido la información mediante la elaboración de síntesis progresivas de la misma (Castelló, 2009, p.5).

Por su parte Castelló (2009), en el libro *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, recalca la importancia del lenguaje escrito en la construcción del conocimiento en entornos académicos. Este texto está dirigido a estudiantes de nivel superior y docentes de éstos con la finalidad de guiarlos en la tarea de producir textos en contextos científicos de diferentes disciplinas, enfocándose en aquellas que se ubican dentro de las ciencias sociales.

Castelló (2009), expone cuatro grandes competencias sobre la escritura en la universidad que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1. Concebir –y utilizar- la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento.
2. Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos.
3. Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos.
4. Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia

A su vez, Carlino (2005), en su texto *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, señala dos problemas en torno a la escritura, derivadas del sistema tradicional docente-alumno. El primer problema de la *enseñanza habitual* es el sistema de roles que docente y alumno adoptan, este sistema no alcanza su principal objetivo pues quien más aprende es el docente al tener la mayor actividad cognitiva,

pues investiga y lee para preparar su clase, por lo que el alumno queda relegado a un segundo plano, y:

Sólo el alumno que por su cuenta esta ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares- vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida- es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está motivado internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes (Carlino, 2005, p. 11).

El segundo problema es el de la enseñanza centrada en la trasmisión de conocimientos, pues en las clases donde el alumno adopta un papel pasivo ante las clases expositivas, por ejemplo: el sólo hecho de tomar apuntes no implica necesariamente que aprendan. De acuerdo con Carlino (2005), resulta fundamental que el alumno sea el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que su actividad en las clases vaya más allá de escuchar al docente:

De esta manera los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar a nuestros campos académico y profesionales. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como el “decir a los estudiantes lo que sabemos de un tema”, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos de vinculación con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos ( Gosttschalk y Hjortshoj en Carlino, 2005, p. 5).

La problemática radica en que la mayoría de los docentes centran sus estrategias de enseñanza en la exposición del tema sin planear actividades para los alumnos, lo cual promovería el aprendizaje de los temas vistos en clase. La autora propone un modelo activo, con actividades que permita a los alumnos “reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propia de éste” (p.13).

Carlino (2005), utiliza el concepto de *alfabetización académica*, que propone la continua adquisición, tanto de lectura como de escritura y rechaza la idea de que la adquisición de estos se da por concluida en algún momento, plantea pues, un constante aprendizaje. Por lo tanto,

el desarrollo de la lectura y la escritura en todas las materias que conforman el mapa curricular resulta fundamental para el aprendizaje de los contenidos. Por lo tanto, la alfabetización académica:

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias de ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005, p.5).

Por otra parte, Serafini (2005), dentro del texto titulado *cómo se escribe (2005)*, proporciona las pautas a seguir para redactar con éxito cualquier tipo de texto académico, nos brinda un manual donde no sólo nos explica qué es un párrafo o cómo organizar las ideas para redactar, además ejemplifica y propone ejercicios para desarrollar estas habilidades.

Serafini (2000), establece la distinción entre evaluación y corrección. Nos dice que evaluación es la asignación de una nota para cuantificar el desempeño de un estudiante. Esta evaluación puede ser de manera verbal o mediante una nota dentro del escrito evaluado, por el contrario, la corrección implica una revisión y seguimiento minucioso de los avances que el alumno presenta dentro del escrito. La diferencia más significativa entre ambos estriba en que el primero no persigue un mejoramiento del ejercicio de redacción, mientras que el segundo tiene como propósito identificar los puntos débiles y procurar su mejoramiento.

Para Serafini, (2000) ambas prácticas son confundidas con frecuencia dentro del ejercicio docente es pues los plazos escolares dentro de los cuales se debe proporcionar una nota final de curso, propician esta situación. Por lo tanto, la autora enfatiza la importancia de corregir, en vez de evaluar.

Esta afirmación es visible dentro de nuestro contexto educativo, donde se nos ha enseñado, a través de los diferentes niveles educativos, que la evaluación, entendida como el punto de culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la principal finalidad de la educación. Esta dinámica prevalece dentro de las aulas universitarias, en donde la asignación de notas está condicionado a los tiempos establecidos por las instituciones, lo cual, en mucho de los casos no contribuye a realizar una adecuada corrección y seguimiento de los trabajos presentados por los alumnos.

Para el ejercicio de corrección, Serafini (2000) propone seis principios:

1. La corrección no debe ser ambigua: especificar la corrección que debe realizarse dentro del escrito. Las marcas o líneas colocadas al margen pueden ser ambiguas si no se señala qué cambios deben realizarse.
2. Los errores deben ser reagrupados y catalogados: la corrección sólo resulta fructífera cuando se logran identificar los problemas sobre los cuales el alumno debe trabajar, así mismo le permite al alumno comprender la naturaleza de sus errores.
3. Se debe estimular al estudiante para que vea las correcciones hechas, que las comprenda y que trabaje sobre ellas: las correcciones realizadas por el docente, muy pocas veces son analizadas por el estudiante, quien se interesa más por la evaluación que por el ejercicio de corrección.
4. Se deben corregir pocos errores en cada escrito: limitar el número de errores señalados permite al alumno comprender mejor las correcciones hechas.

5. El profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante: aceptar las ideas, el estilo y lenguaje elegidos por el estudiante.

6. La corrección debe ser adecuada a la capacidad del estudiante: las correcciones realizadas deben abonar a su seguridad comunicativa, es decir, el estudiante debe crear un gusto por la escritura, formar una autoimagen positiva de sí frente al texto. Una constatación crítica puede crear inseguridades, hasta el punto de que el alumno pueda creer que es incapaz de escribir.

Tomando en cuenta lo anterior, Serafini (2000), propone una tabla para realizar la corrección de un texto académico, en este caso ponemos como ejemplo, un ensayo:

Organización y contenido	Tesis Correspondencia entre ideas y párrafos Corrección de la argumentación Presencia de ejemplos Nexos lógicos Introducción y conclusión
	Documentación Riqueza de ideas

Lenguaje y forma	Extensión de los párrafos y las frases Claridad y legibilidad Propiedad del lenguaje Sintaxis Puntuación Ortografía Caligrafía
------------------	--

Tabla 5, Tomado de Serafini (2000, pp.133-134)

Derivado de la complejidad que implica la redacción de textos académicos, para esta investigación se tomó como base para la construcción del instrumento y su posterior evaluación las propuestas realizadas por Cassany (2016) que, dentro de su obra *Construir la Escritura* establece las características textuales asociadas a la composición de escritos: coherencia, cohesión y repertorio. De la misma manera, se consideraron los aportes de Beaugrande y Dressler (s/f), que dentro del texto *Introducción a la lingüística del texto*, proponen siete criterios de textualidad, los cuales nos permiten, tanto a emisores como a receptores de un mensaje escrito, reconocer la aceptabilidad de un texto. Al igual que Cassany, coinciden en los criterios de coherencia y cohesión, y añade los criterios de intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

Es importante resaltar que se tomaron en cuenta ambas propuestas para realizar el diagnóstico de la competencia escrita de los alumnos de las generaciones 2017, 2015 y 2014, pues se consideró que el instrumento pudiera dar cuenta de los dos aspectos de la lengua; lo referente al campo gramatical y al campo de la semántica:

A continuación, se presenta la definición de cada uno de estos conceptos:

Cassany		Beaugrande y Dressler	
Concepto	Definición	Concepto	Definición
Cohesión	“Son recursos cohesivos (...), que conectan elementos anteriores y posteriores (...), que sólo pueden interpretarse recurriendo al contexto verbal previo, o las relaciones semánticas que se puedan establecer entre el léxico de un texto” (Cassany, 1999, p.82).	Cohesión	La estabilidad de un texto, como sucede con cualquier tipo de sistema, se mantiene gracias a la continuidad de los elementos que la integran. La noción de <i>continuidad</i> se basa, a su vez, en la suposición de que existe una relación entre los diferentes elementos lingüísticos que configuran el texto y la situación en la que el texto mismo se utiliza de hecho; o expresado en términos cognitivistas: cada elemento lingüístico es un instrumento eficaz para acceder a otros elementos lingüísticos (Beaugrande y Dressler, 1997, pág )
Coherencia	Según la intuición lingüística de los hablantes, en el marco textual la coherencia establece paralelamente (...) la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos	Coherencia	La continuidad del sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual

	y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo (Cassany,1999, p.82).		sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante (Beaugrande y Dressler, 1997, pág 2).
		Intencionalidad	La intencionalidad se refiere a la actitud del productor textual: que una serie de secuencias oracionales constituya un texto cohesionado y coherente es una consecuencia del cumplimiento de las intenciones del productor (transmitir conocimiento o alcanzar una meta específica dentro de un plan (Beaugrande y Dressler, 1997, pág 2).
Repertorio	Calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa: no repetir una misma palabra en un fragmento breve usar léxico diverso y preciso, preferir oraciones complejas (madurez sintáctica), a simples, valorar positivamente los efectos poéticos y los recursos retóricos,	Aceptabilidad	Se refiere a la actitud del receptor: una serie de secuencias que constituyan un texto cohesionado y coherente es aceptable para un determinado receptor si éste percibe que tiene alguna relevancia, por ejemplo, porque le sirve para adquirir conocimientos nuevos o porque le permite cooperar con su interlocutor en la consecución de una meta discursiva determinada

	etc. (Cassany, 2008, p. 87).		(...). Esta actitud receptora es, en última instancia, la responsable de factores tales como el tipo de texto, la situación social o cultural y la deseabilidad de las metas que pretenden alcanzar los hablantes (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 3).
Corrección	Se refiere a la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes. Decimos que un texto es correcto cuando sigue unas determinadas convenciones lingüísticas, establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad, legitimadas por las autoridades lingüísticas de la misma (academias de la lengua, autores literarios de prestigio, profesorado), en forma de publicaciones variadas (diccionarios, gramáticas, manuales de estilo, formularios) (Cassany, 1999, p. 86).	Informatividad	El concepto de informatividad se relaciona con el grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene un texto para sus receptores. Aunque, en principio, no hay nada que impida que cualquier elemento perteneciente a cualquier nivel del sistema lingüístico pueda ser informativo, normalmente, el nivel de informatividad de un texto se valora en función de su contenido (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 3).
		Situacionalidad	Situacionalidad se refiere, en general, a los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación

			comunicativa en que aparece (...) La influencia que tiene la localización situacional sobre el texto durante el encuentro comunicativo está mediatizada por la intervención (o mediación) de la subjetividad de los interlocutores, quienes suelen introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que construyen de la situación comunicativa en curso.
		Intertextualidad	La intertextualidad se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores. (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 4).

Tabla 6 De creación propia basado en el texto de Cassany (2016) *Construir la escritura*. y Beaugrande y Dressler, (1997), *Introducción a la lingüística del texto*.

Para este proyecto resulta importante diagnosticar ambos aspectos para la redacción de textos académicos, pues ambos constituyen un todo. De esta manera se busca identificar qué elementos deben reforzar los docentes que imparten la materia de “redacción de textos académicos” dentro de la Licenciatura en Procesos Educativos, con la finalidad de promover una corrección adecuada y el fortalecimiento de habilidades que permita a los alumnos

ejercitar la escritura. Ambos autores proponen una corrección o evaluación formativa que aliente y no desanime el ejercicio de la redacción de textos.

De esta manera, el presente apartado tuvo como finalidad mostrar el marco teórico que sirvió de sustento y eje para la construcción del instrumento de evaluación y proporcionó los criterios para su posterior evaluación. Cabe reiterar que, dada la complejidad que implica el diagnóstico de la competencia escrita, se tomaron dos de los cuatro aspectos de la lengua: el aspecto sintáctico-morfológico y el aspecto semántico, pues la redacción de textos académicos implica más allá de saber utilizar el conjunto de códigos y reglas que rigen nuestra lengua, implica también, el saber transmitir de manera clara y efectiva un mensaje, es decir, saber significar.

## CAPÍTULO III METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene como propósito mostrar la metodología aplicada en este trabajo de investigación. Así mismo se explican las variables y los criterios que se consideraron para la construcción del instrumento y su posterior diagnóstico.

### 3.1 Tipo de investigación

La investigación realizada fue de carácter exploratoria, de corte cuantitativo y descriptivo. Exploratorio pues, de acuerdo con la revisión realizada dentro del estado del arte, esta investigación no tiene precedente alguno dentro de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP. Cuantitativo en la medida en que el estudio refleja de manera estadística la competencia escrita de los alumnos de las generaciones 2017, 2015 y 2014. De alcance descriptivo ya que permite diagnosticar la situación en la que se encuentra la competencia escrita de los alumnos de esta Licenciatura. Así mismo nos permite observar si la actualización al plan de estudios, realizada durante el año 2016, tuvo algún impacto en la competencia escrita de los alumnos.

### 3.2 Sujetos

Los sujetos de esta investigación fueron alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP de las generaciones 2017, 2015 y 2014. Cabe resaltar que en un primer momento se consideró incluir a los alumnos de la generación 2013 en lugar de los alumnos de la generación 2014, con la finalidad de tener una visión global de estado de la competencia

escrita al comparar los resultados de los alumnos de recientes ingreso con el desempeño de alumnos que se encuentran cursando un nivel intermedio y uno avanzado del programa educativo. Sin embargo, la generación 2013, al estar próxima a egresar, se encuentra dispersa en diferentes grupos, además estos alumnos desarrollan actividades fuera de las aulas (servicio social, prácticas profesionales), lo que dificultó reunirlos en un mismo espacio.

### 3.3 Muestra

Se seleccionaron tres grupos para realizar la investigación, dando un total de 68 sujetos, quienes integran la muestra de la siguiente manera: 22 de la generación 2017, 20 de la generación 2013 y 26 de la generación 2014.

Hasta otoño de 2018, la Licenciatura en Procesos Educativos cuenta con un total de 246 alumnos matriculados. Adicional a este número, durante el periodo Primavera 2019, se incorporarán 40 estudiantes de nuevo ingreso, por lo tanto, contar con tres grupos de alumnos de diferentes generaciones, la hace una muestra significativa.

### 3.4 Descripción del instrumento

El instrumento se integró de 21 reactivos (componente morfológico-sintáctico) y la redacción de un texto breve (componente semántico). Para elaborar los reactivos del instrumento diagnóstico se consideraron cinco de los seis niveles de dominio de acuerdo con la taxonomía de Marzano. Los niveles que se incluyeron fueron los siguientes: Nivel I Dominio del tema, cuya finalidad fue medir conocimiento de conceptos específicos (uso de grafías dudosas,

reglas de acentuación, vicios de escritura, elementos de la oración). El tipo de reactivos utilizados para este apartado fueron de respuesta breve; Nivel II Dominio del lenguaje, que se enfocó en medir la comprensión de los conceptos mencionados en el apartado anterior. El tipo de reactivo que se utilizó fue de complementación; Nivel III Razonamiento por análisis, en este caso los reactivos trabajados dentro de este apartado fueron de vocabulario en contexto, pues nos permitió observar hasta qué nivel los alumnos pudieron analizar y relacionar el contenido de un texto; Nivel IV Razonamiento por síntesis, se encargaron de medir el uso del conocimiento mediante solución de problemas. Es importante mencionar que el tipo de reactivo, tanto de los reactivos de nivel III como los de nivel IV, fueron de respuesta breve, sin embargo, al ser reactivos que parten de una lectura previa, permiten medir tanto el análisis como el uso del conocimiento. Dentro del nivel V Abstracción y conciencia cognitiva, se ubicó el apartado semántico del instrumento, la cual consistió en un ejercicio de redacción, donde se le solicitó al estudiante la elaboración de un texto breve, de por lo menos cuatro párrafos. El texto debería de incluir un párrafo introductorio, dos párrafos de desarrollo y uno de conclusión.

El instrumento se aplicó durante la última semana de clases del mes de diciembre, esto para no interferir con las actividades de los docentes. Para la resolución de los 20 reactivos y la redacción de un texto breve (cuatro párrafos), se les dio un tiempo de 60 minutos. De esta manera, tuvieron un promedio de minuto y medio para responder a los reactivos de opción múltiple y cinco minutos para la redacción de cada apartado. El tiempo restante se consideró para la lectura de los textos previos a cada reactivo.



Tabla de operacionalización de variables

Tabla de operacionalización de variables			
Tema	Variables	Concepto	Indicadores
Componente sintáctico-morfológico			
Diagnóstico de la competencia escrita de los estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP.	Cohesión	<p><u>Definición conceptual</u>                      “Son recursos cohesivos (...), que conectan elementos anteriores y posteriores (...), que sólo pueden interpretarse recurriendo al contexto verbal previo, o las relaciones semánticas que se puedan establecer entre el léxico de un texto” (Cassany, 1999, p.82).</p> <p><u>Definición operacional</u>                      Uso adecuado de elementos discursivos acordes a las intenciones comunicativas del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso de conectores</li> <li>➤ Marcadores discursivos</li> <li>➤ Sucesión de tiempos verbales</li> </ul>
	Coherencia	<p><u>Definición conceptual</u>                      “Según la intuición lingüística de los hablantes, en el marco textual la coherencia establece paralelamente (...) la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo” (Cassany, 1999, p.82).</p> <p><u>Definición operacional</u>                      Identifica las partes que integran el texto, la relación que guardan entre sí, así como las ideas principales y secundarias de cada apartado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estructuración lógica del contenido.</li> <li>➤ Párrafos y apartados</li> </ul>

	<p>Corrección</p>	<p><u>Definición conceptual</u>  “Se refiere a la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes. Decimos que un texto es correcto cuando sigue unas determinadas convenciones lingüísticas, establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad, legitimadas por las autoridades lingüísticas de la misma (academias de la lengua, autores literarios de prestigio, profesorado), en forma de publicaciones variadas (diccionarios, gramáticas, manuales de estilo, formularios)” (Cassany, 199, p. 86)</p> <p><u>Definición operacional</u>  Uso adecuado de las normas lingüísticas establecidas por la lengua estándar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grafías dudosas: s, b, c, z, v, h</li> <li>➤ Reglas acentuación de</li> <li>➤ Acentuación de diacríticos</li> <li>➤ Vocabulario contexto en</li> <li>➤ Puntuación</li> </ul>
	<p>Repertorio</p>	<p><u>Definición conceptual</u>  Calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa: no repetir una misma palabra en un fragmento breve usar léxico diverso y preciso, preferir oraciones complejas (madurez sintáctica), a simples, valorar positivamente los efectos poéticos y los recursos retóricos, etc. (Cassany, 2008, p. 87).</p> <p><u>Definición operacional</u>  La producción textual del alumno es clara y coherente. Además, cumple con los rasgos de corrección, coherencia y cohesión.</p>	<p>Producción escrita</p>
<p>Componente semántico</p>			

	<p>Intencionalidad</p>	<p><u>Definición conceptual</u>  La intencionalidad se refiere a la actitud del productor textual: que una serie de secuencias oracionales constituya un texto cohesionado y coherente es una consecuencia del cumplimiento de las intenciones del productor (transmitir conocimiento o alcanzar una meta específica dentro de un plan) (Beaugrande y Dressler, 1997, pág 2).</p> <p><u>Definición operacional</u>  El alumno es capaz de producir un texto coherente y cohesionado, que cumple con las normas de la redacción y logra transmitir un mensaje de manera clara.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso de conectores</li> <li>➤ Marcadores discursivos</li> <li>➤ Sucesión de tiempos verbales</li> <li>➤ Estructuración lóg del contenido.</li> <li>➤ Organización párrafos y apartados</li> <li>➤ Reglas acentuación t</li> <li>➤ Vocabulario ica de contexto</li> <li>➤ Puntuación de en</li> </ul>
--	------------------------	---	--

	<p>Acceptabilidad</p>	<p><u>Definición conceptual</u>          Se refiere a la actitud del receptor: una serie de secuencias que constituyan un texto cohesionado y coherente es aceptable para un determinado receptor si éste percibe que tiene alguna relevancia, por ejemplo, porque le sirve para adquirir conocimientos nuevos o porque le permite cooperar con su interlocutor en la consecución de una meta discursiva determinada (...)          Esta actitud receptora es, en última instancia, la responsable de factores tales como el tipo de texto, la situación social o cultural y la deseabilidad de las metas que pretenden alcanzar los hablantes (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso de conectores</li> <li>➤ Marcadores discursivos</li> <li>➤ Sucesión de tiempos verbales</li> <li>➤ Estructuración lógica del contenido.</li> <li>➤ Organización de párrafos y apartados</li> <li>➤ Reglas de acentuación</li> <li>➤ Vocabulario en contexto</li> <li>➤ Puntuación</li> </ul>
		<p><u>Definición operacional</u></p> <p>Identifica que un texto es cohesionado y coherente al comprender la ideas principales que la integran y su pertinencia para transmitir un mensaje claro.</p>	

	<p>Informatividad</p>	<p><u>Definición conceptual</u>  El concepto de informatividad se relaciona con el grado de novedad o de imprevisibilidad que tiene un texto para sus receptores. Aunque, en principio, no hay nada que impida que cualquier elemento perteneciente a cualquier nivel del sistema lingüístico pueda ser informativo, normalmente, el nivel de informatividad de un texto se valora en función de su contenido (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 3).</p> <p><u>Definición operacional</u>  Es capaz de identificar la relevancia de la totalidad del texto producido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso de conectores</li> <li>➤ Marcadores discursivos</li> <li>➤ Sucesión de tiempos verbales</li> <li>➤ Estructuración lóg del contenido.</li> <li>➤ Organización párrafos y apartados</li> <li>➤ Reglas acentuación</li> <li>➤ Vocabulario de contexto</li> <li>➤ Puntuación en</li> </ul>
	<p>Situacionalidad</p>	<p><u>Definición conceptual</u>  Situacionalidad se refiere, en general, a los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece (...) La influencia que tiene la localización situacional sobre el texto durante el encuentro comunicativo está mediatizada por la intervención (o mediación) de la subjetividad de los interlocutores, quienes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso de conectores</li> <li>➤ Marcadores discursivos</li> <li>➤ Sucesión de tiempos verbales</li> <li>➤ Estructuración lógica del contenido.</li> <li>➤ Párrafos y apartados</li> <li>➤ Grafías dudosas: s, c, z, b, v, h</li> <li>➤ Reglas de acentuación</li> </ul>

		<p>suelen introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que construyen de la situación comunicativa en curso</p> <p>(Beaugrande y Dressler, 1997, p. 3).</p> <p><u>Definición operacional</u></p> <p>Reconoce la relevancia de la información proporcionada dentro de la estructura textual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acentuación de diacríticos</li> <li>➤ Vocabulario en contexto</li> <li>➤ Puntuación</li> </ul>
	Intertextualidad	<p><u>Definición conceptual</u></p> <p>La intertextualidad se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores.</p> <p>(Beaugrande y Dressler, 1997, p. 4).</p> <p><u>Definición operacional</u></p> <p>Identifica la interrelación de secuencias oracionales en función de la transmisión de un mensaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uso de conectores</li> <li>➤ Marcadores discursivos</li> <li>➤ Sucesión de tiempos verbales</li> <li>➤ Estructuración lóg del contenido.</li> <li>➤ Organización párrafos y apartados</li> <li>➤ Reglas ica acentuación de</li> <li>➤ Acentuación de diacríticos de</li> <li>➤ Vocabulario contexto en</li> <li>➤ Puntuación</li> </ul>

Tabla 7. Tabla de operacionalización de variables .

### 3.4.1 Validación del instrumento

El instrumento fue revisado y validado por los integrantes del comité tutorial asignado para este proyecto, quienes realizaron recomendaciones y correcciones al mismo en diferentes momentos. Es importante señalar que no se recurrió a más revisores, ya que los miembros de este comité son expertos en el área y tienen amplia experiencia impartiendo materias relacionadas al área de lenguaje y comunicación, por lo tanto, sus líneas de investigación se han centrado en temas relacionados a la comprensión, corrección, producción y evaluación de textos.

### 3.4.2 Pilotaje del instrumento

Con la finalidad de ajustar el instrumento de evaluación se realizó el pilotaje del mismo con alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP, pues cumplían con las mismas características que la población de nuevo ingreso de la Licenciatura de Procesos Educativos. El pilotaje se realizó durante el mes de noviembre del año 2017, y permitió corregir preguntas poco claras, así como medir el tiempo promedio de respuesta que los alumnos se tomaban para cada apartado, con lo cual se pudo determinar el tiempo aproximado para la resolución del instrumento.

## 3.5 Procedimiento General

Para realizar este proyecto de investigación, en primer lugar, se estableció el objeto de estudio y la viabilidad y pertinencia del mismo. De esta manera, se acordó que el objeto sería diagnosticar la competencia escrita de los alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, por ser más específica, ya que diagnosticar la competencia comunicativa en general, abordaría no solamente escritura, sino todas las formas de comunicación (oral, escrita, iconográfica, etc.), lo que haría la investigación más compleja.

Una vez establecido el objeto de estudio, se realizó el estado del arte correspondiente. Para esta investigación en particular, la revisión se centró en los trabajos de tesis realizados dentro de la Maestría en Educación Superior cuyos temas se relacionarán con el diagnóstico de la competencia comunicativa, en específico las relacionadas con la escritura o lectoescritura. De esta manera se pudo observar que el trabajo de investigación que se realizó no tenía precedente alguno dentro de esta licenciatura, lo que permitió consolidar la justificación de esta. Así mismo, como producto final del primer semestre de este posgrado se entregó el proyecto de investigación con todos los elementos que lo conforman (Objetivos, pregunta de investigación justificación, cronograma, etc.), el cual fue avalado por el director de tesis y entregado dentro de la fecha establecida dentro del cronograma.

Durante el segundo semestre se realizó la investigación correspondiente al marco contextual y el marco teórico. Ambos marcos fueron validados por el director de tesis y entregados para su revisión en tiempo y forma.

El tercer semestre tuvo como principal objetivo elaborar la tabla de operacionalización de variables que dieron como resultado el instrumento de evaluación para realizar el diagnóstico

de la competencia escrita. Este instrumento fue revisado y avalado por el comité tutorial, así mismo se realizó el pilotaje correspondiente, previa aplicación del mismo

El cuarto y último semestre de este posgrado tuvo como propósito el vaciado, análisis e interpretación de los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento.

### 3.6 Análisis estadístico

El análisis de los datos se realizó a través del programa de Microsoft Excel. Para ello se vaciaron los resultados obtenidos, los cuales tuvieron el valor de 1-0, donde 1 fue el valor asignado para las respuestas correctas, y 0 para las respuestas incorrectas. Una vez realizado el vaciado total de los resultados, la base de datos creada permitió realizar las gráficas, por área de dominio y por ítem.

El presente apartado tuvo como propósito mostrar el marco metodológico utilizado para la presente investigación. Así mismo, describió el instrumento aplicado y cada una de las variables que integraron, tanto la parte sintáctico-morfológica, como la sección destinada al análisis del aspecto semántico.

## **CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados arrojados por el instrumento de evaluación aplicado para esta investigación, a través de la descripción de las gráficas que ilustran los datos obtenidos en cada variable y sus indicadores.

Los resultados se han ordenado siguiendo la estructura del instrumento aplicado a los alumnos. En primer lugar, veremos el componente sintáctico-morfológico, posteriormente mostramos el apartado destinado al área semántica. Para ello colocamos al principio de cada apartado la gráfica general que corresponde a los dominios de cada una de las áreas, posteriormente se ubica la gráfica que refleja el resultado obtenido en cada uno de los ítems.

### **4.1 Parte I componente sintáctico -morfológico**

#### **4.1.1 Nivel I. Conocimiento- recuerdo (Dominio del tema)**

Este nivel de dominio mide lo referente a la recuperación de información, que de acuerdo con Gallardo (2009) es “el proceso de recuperación como la activación y transferencia del conocimiento de la memoria permanente a la memoria de trabajo, donde puede ser conscientemente procesada” (p. 31). El tipo de reactivo utilizado en esta sección fue de respuesta breve.

Esta sección del instrumento estuvo constituida por cinco ítems, cuya finalidad fue diagnosticar el dominio conceptual de las reglas de acentuación, vicios de escritura y sintaxis de la oración. Los resultados generales se visualizan en la siguiente figura:

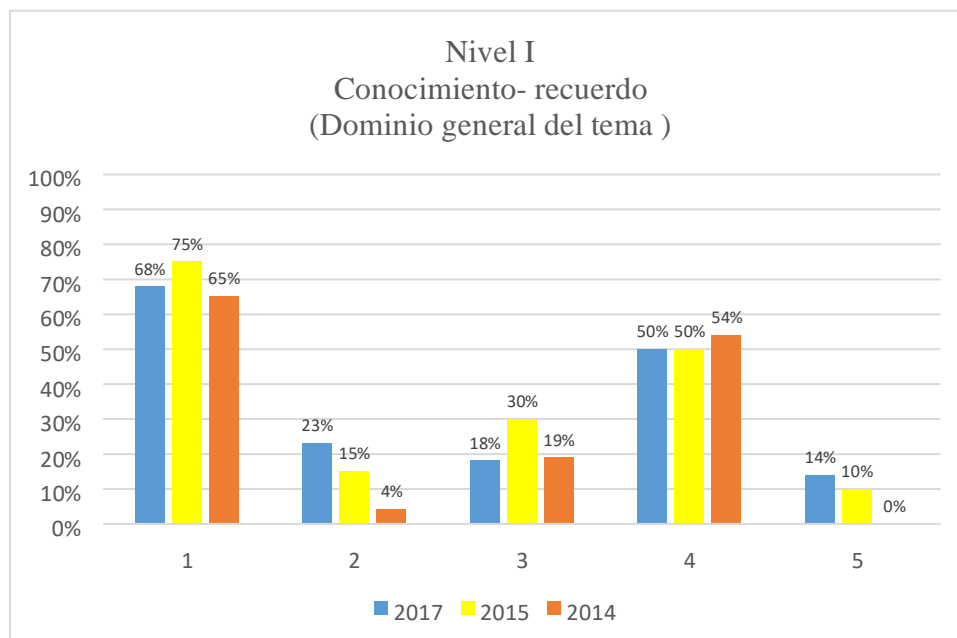


Fig.1 De creación propia, basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

Como podemos observar, la generación 2017 presentó un mayor dominio del tema en tres de los cinco ítems que se formularon dentro de esta área. A continuación, se muestra el resultado de cada uno de los indicadores.

#### 4.1.1.1 Indicador: reglas de acentuación

El ítem número uno del instrumento tuvo como objetivo indagar en el conocimiento que los alumnos tienen de las reglas de acentuación. Los resultados arrojaron que la generación 2015 registró el mejor resultado con un 75% de respuestas correctas, seguido por la generación

2017 con un 68 %, mientras que la generación 2014 obtuvo un 65%.

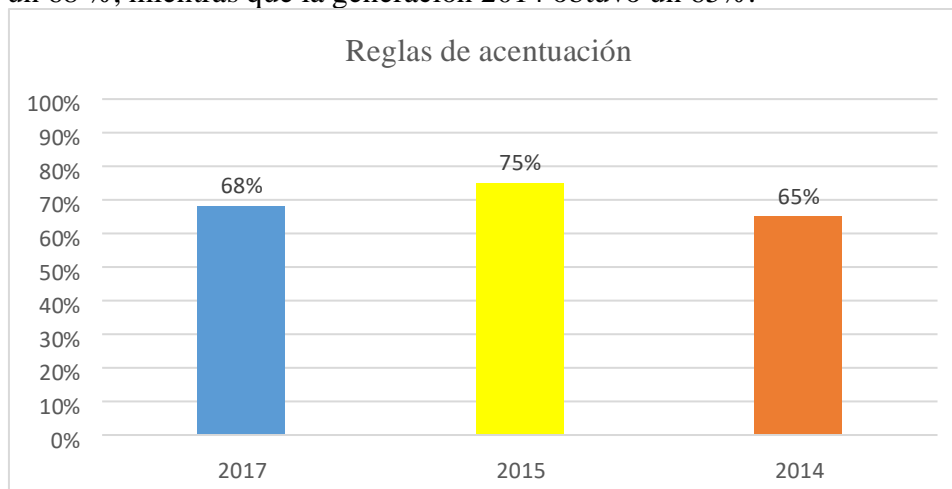


Fig. 2 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

El ejercicio de este ítem consistió en completar una serie de oraciones que hicieron referencia directa al conocimiento de los alumnos sobre las principales reglas de acentuación. El resultado muestra que, en este aspecto, los alumnos presentan dificultad cuando se les solicita recuperar este conocimiento. Esto se observa de manera más clara con los resultados de los jóvenes de las generaciones 2017 y 2014, quienes alcanzaron menos del 70% de eficacia al recuperar conocimientos previos de esta área.

La gráfica nos muestra que las generaciones 2015 y 2014 obtuvieron un resultado cercano, lo cual se explica por la experiencia adquirida en la redacción de textos académicos, pues les permite reforzar sus conocimientos previos. Por su parte, la generación 2017 logró un desempeño superior a la 2014, esto demuestra que la implementación de la materia “Taller de elaboración de textos académicos” es pertinente para que los alumnos ejerciten y complementen sus conocimientos previos.

#### 4.1.1.2 Indicador: vicios de escritura

Los reactivos tres y cuatro del instrumento tuvieron como finalidad indagar en los conocimientos que los alumnos tienen sobre los principales vicios de escritura: cacofonía, solecismo, anfibología y queísmo. El reactivo dos mostró un ejemplo de anfibología, por su parte el reactivo tres tuvo como finalidad que el alumno identificara al queísmo como el vicio de escritura presente dentro de la oración.

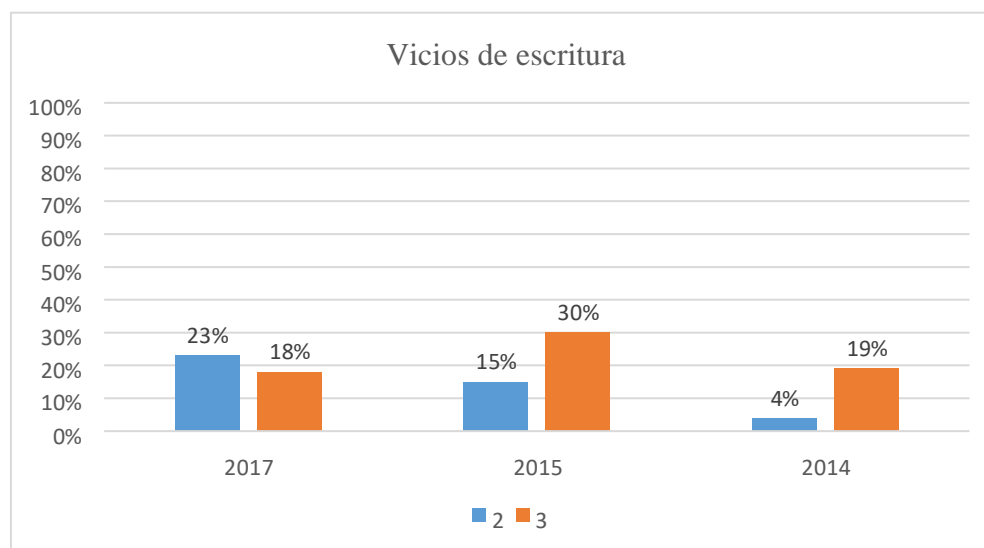


Fig. 3 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

Los resultados muestran que, tanto la generación 2015, como la 2014 identificaron en mayor porcentaje el queísmo dentro de la oración con un 30% y 19%, respectivamente, en cuanto a la anfibología obtuvieron 15% y 4%. En el caso de la generación 2017, la anfibología resultó ser el vicio de escritura que mejor identificaron con un 23%, mientras que, identificando el queísmo obtuvieron un porcentaje de 18%.

Como podemos observar, reconocer vicios de escritura resultó complejo para los alumnos, pues el porcentaje de jóvenes que lograron resolver estos reactivos fue menor que en el reactivo anterior.

Al igual que en el reactivo uno, observamos que el desempeño de los alumnos de la generación 2017 se acerca al de las dos generaciones anteriores, llegando incluso a superarla, como ocurre en el caso del reactivo dos

El resultado obtenido en estos reactivos nos explica que los alumnos puedan cometer errores relacionados con los vicios de escritura dentro de sus producciones textuales, probablemente derivado de la falta de práctica y conocimiento sobre el tema. Por lo tanto, es necesario que se refuercen estos conocimientos.

#### 4.1.1.3 Indicador: sintaxis de la Oración

Los últimos reactivos; cuatro y cinco, que componen el apartado de *Dominio general del tema*, centraron su atención en identificar la manera en la que los jóvenes conciben el orden de las oraciones, y comprobar si logran identificar el orden canónico de la oración. En ambos casos las oraciones mostradas fueron oraciones simples.

En el reactivo cuatro, los alumnos tuvieron como tarea identificar la oración escrita de manera correcta, es decir, aquella que guardara concordancia de tiempos verbales, género, número y además incluyera el orden canónico propio de la oración. Por su parte el reactivo cinco consistió en identificar la oración en voz pasiva, de un conjunto de oraciones escritas en voz activa.

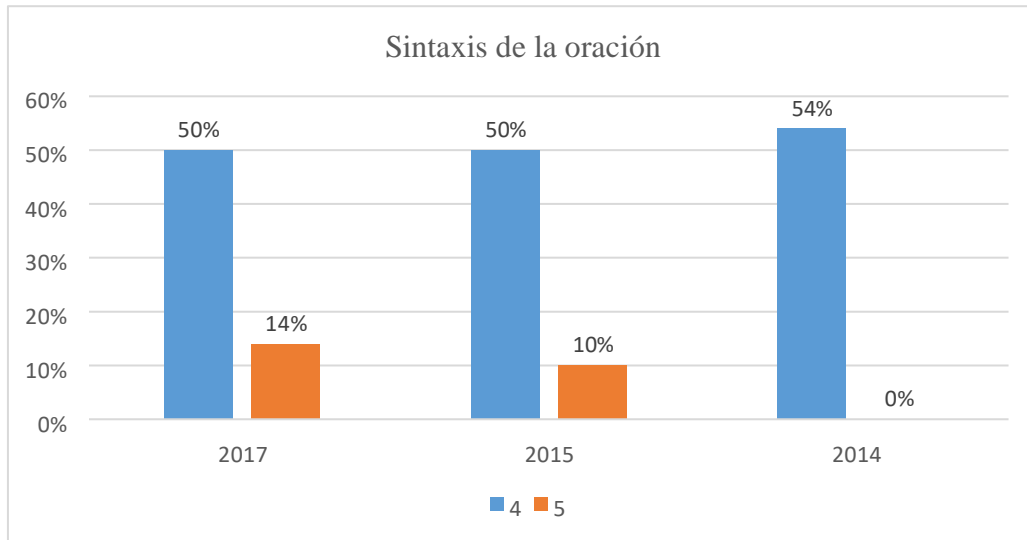


Fig.4 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

Como se observa en la gráfica, las generaciones 2017 y 2015 lograron un 50% de efectividad en el reactivo cuatro, mientras que la generación 2014 los superó alcanzando el 54%.

En contraste el reactivo cinco obtuvo un menor porcentaje de respuestas correctas, donde la generación 2017 alcanzó un mejor resultado con un 14%, seguida de la generación 2015 con un 10%. Cabe destacar que los alumnos de la generación 2014, en su mayoría no dieron respuesta a este reactivo, dejándolo sin responder, y en los casos donde se registraron respuestas estas resultaron ser erróneas, por lo que esta generación no registró porcentaje alguno

Estos resultados nos muestran que los alumnos fueron menos eficaces al identificar una oración en voz pasiva (reactivo cinco), que una oración en voz activa (reactivo cuatro).

Los resultados de la presente variable nos muestran que los alumnos requieren reforzar sus conocimientos en torno a la construcción oracional, pues como se puede observar en los

resultados anteriores, presentan carencias al reconocer el orden canónico de la oración, y el uso de la voz pasiva.

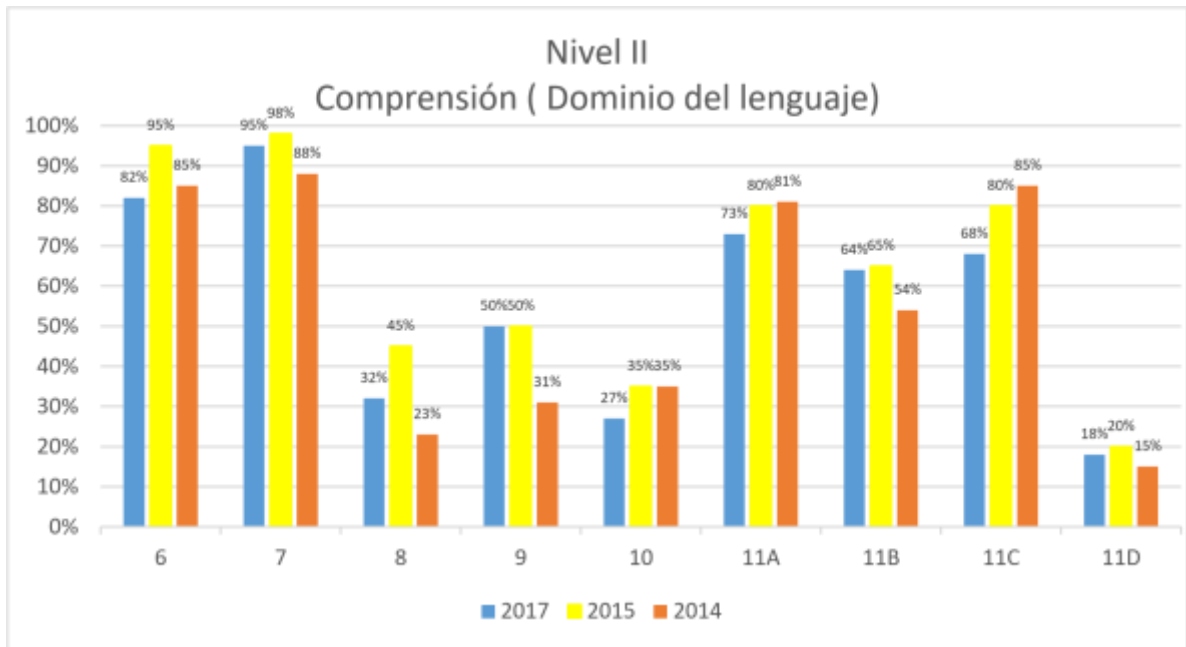
Del primer apartado, dominio de conocimientos, podemos concluir que los jóvenes de la generación 2017 presentaron, en general, mejores resultados que sus compañeros de la generación 2014 y se acercaron mucho al resultado de los compañeros de la generación 2015. El resultado obtenido por la generación 2017, refuerza nuestra idea de que la implementación de una materia enfocada al área de redacción resulta pertinente.

La implementación de la materia “Taller de redacción de textos académicos” podría explicar el desempeño de la generación 2017, pues al contar con esta materia, permite al alumno reforzar sus conocimientos previos. Si bien, el programa actual de la materia mencionada, no contiene ningún bloque que aborde específicamente las variables de acentuación, vicios de escritura y sintaxis de la oración, es necesario hacer énfasis en abordar estos temas.

#### **4.1.2 NIVEL II COMPRENSIÓN (Dominio del lenguaje)**

Este nivel tiene como propósito analizar en qué medida el alumno es capaz de analizar, recordar, ubicar y representar los conocimientos adquiridos, es decir, indagar si ha logrado comprender estos conocimientos. Para Gallardo (2009):

El proceso de comprensión en el sistema cognitivo es el encargado de traducir el conocimiento en las formas adecuadas para que su almacenaje en la memoria permanente se produzca, es decir, que tome la estructura y el formato que se requiere para que la información clave se preserve (p. 33).



Los resultados obtenidos por la prueba, arrojaron que los alumnos pertenecientes a la generación 2015 obtuvieron los mejores resultados dentro de este nivel. Así lo podemos observar en la siguiente gráfica:

Fig. 5 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

Este nivel estuvo constituido por un total de seis reactivos, del seis al once. Cabe destacar que el último reactivo de esta sección fue un multireactivo, que a su vez se constituyó de cuatro ítems. Los resultados de este nivel se muestran a continuación:

#### 4.1.2.1 Indicador: grafías dudosas

Los reactivos 6 al 9, tuvieron como propósito identificar el nivel de desempeño que tienen los alumnos con respecto al uso de grafía como s, c, z, b, v y h. Cabe señalar que se eligió

trabajar con estas grafías debido a que estas suelen ser las que representan mayor dificultad para los alumnos. Los resultados obtenidos se muestran se la siguiente figura:

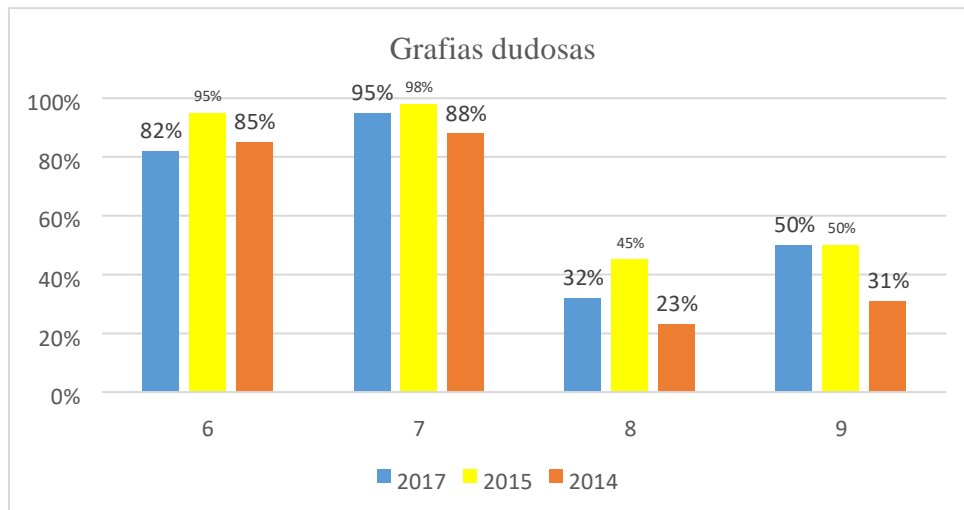


Fig. 6 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

El reactivo seis consistió en identificar el uso correcto de las grafías *b*, *v*, dentro de una serie de oraciones. Los resultados nos muestran que la generación 2015 obtuvo el mejor resultado con 95%, seguido por la generación 2014 con 85% y finalmente la generación 2017 con 82%.

Por su parte el reactivo siete se centró en el uso adecuado de las grafías *s*, *c*. Los resultados obtenidos nos muestran que nuevamente la generación 2015 obtuvo el mejor resultado con un 98% de las respuestas correctas, mientras que la generación 2017 le siguió con un 95%. Por su parte la generación 2014 logró el 88%.

El reactivo ocho incluyó el uso de las grafías *s*, *z*, como se observa en la gráfica este resultó el ítem con un menor porcentaje de respuestas correctas. La generación 2015

nuevamente obtuvo el mejor porcentaje con un 45%, por su parte la generación 2017 obtuvo el 32%, y finalmente la generación 2014 un 23%.

Por último, el reactivo nueve puso a prueba el uso correcto de la grafía h. En este caso podemos observar que tanto la generación 2015, como la generación 2017 obtuvieron 50%, mientras que la generación 2014 se obtuvo únicamente 31% de las respuestas correctas.

Como podemos observar, la generación que mostró un mejor desempeño fue la generación 2015 en tres de los cuatro reactivos destinados al análisis sobre el uso de las grafías dudosas, por su parte la generación 2017 se mantuvo con el segundo mejor resultado en tres de los cuatro reactivos. La generación 2014 registró el peor desempeño en tres de cuatro reactivos-

Los resultados nos muestran que es necesario reforzar los conocimientos y habilidades sobre el uso correcto de las grafías s, z, así como el de la grafía h, puesto que estos fueron los reactivos que registraron menores niveles de desempeño.

Los resultados obtenidos en esta variable nos muestran que la generación 2014 es la que presenta una menor consolidación de estos conocimientos, pues a pesar de contar con mayor experiencia académica que las generaciones posteriores, presenta deficiencias más notables, en comparación con sus compañeros de otras generaciones. Resulta complejo determinar qué factores pudieron influir para la obtención de estos resultados, pues a pesar de que las generaciones 2015 y 2014 comparten programa académico, son notables las diferencias entre los resultados obtenidos por cada generación. Uno de los elementos que debe considerarse como determinante, es la manera en que los contenidos han sido guiados por los docentes.

#### 4.1.2.2 Indicador: uso de conectores y marcadores discursivos

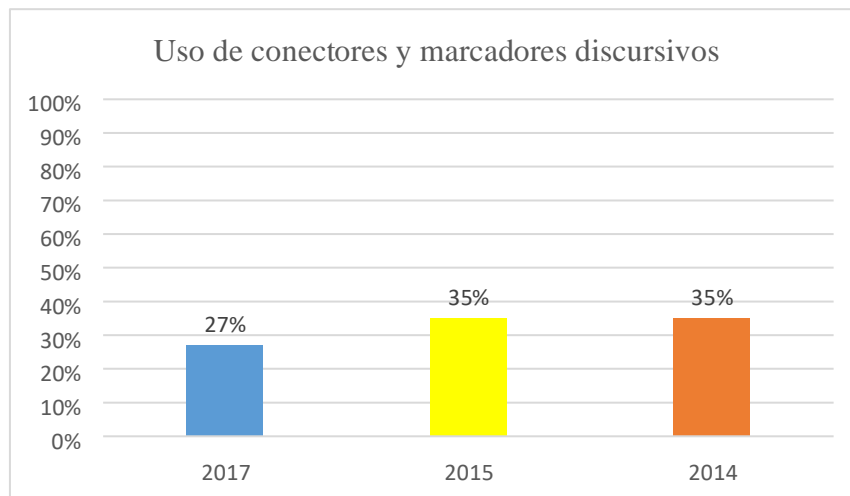


Fig.7 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

El décimo reactivo tuvo como propósito analizar el nivel de dominio que los alumnos tienen sobre el uso de conectores y marcadores discursivos. Este ítem solicitó al alumno que seleccionara la opción más adecuada para completar una serie de oraciones, de acuerdo a la intención comunicativa de las estas

En este caso podemos observar que los alumnos de las generaciones 2014 y 2015 obtuvieron el 35% de efectividad en las respuestas registradas. Mientras tanto la generación 2017 registró únicamente el 27% de respuestas correctas. Dado estos resultados, podemos identificar que los alumnos de las tres generaciones diagnosticadas requieren reforzar sus

conocimientos sobre el uso de estos elementos pues, como veremos en los siguientes apartados, prevalecen las dudas respecto a su función dentro del texto.

Como podemos observar, los resultados obtenidos por las tres generaciones son poco sobresalientes, sin embargo, la generación 2014 muestra un mejor manejo de marcadores discursivos, esto puede explicarse por la experiencia adquirida, redactando diversos textos académicos a lo largo de su trayectoria universitaria.

#### 4.1.2.3 Uso de diacríticos

Finalmente, como se mencionó con anterioridad, el último reactivo de esta sección se conformó de un multirreactivo que nos permitió observar, no sólo el conocimiento que los alumnos poseen del uso de los diacríticos, sino también su uso. Los resultados fueron los siguientes:

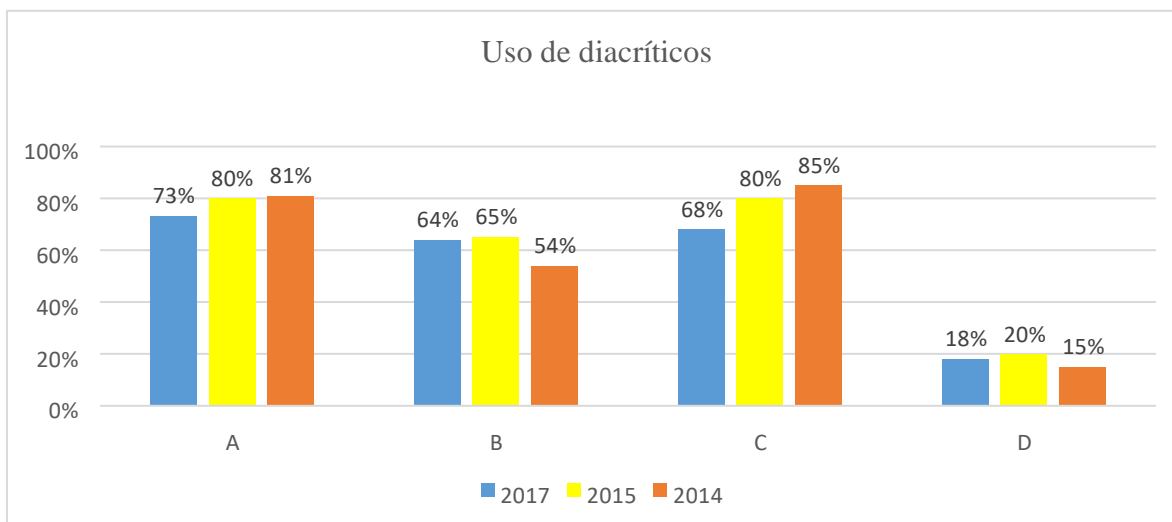


Fig.8 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

Para ello se recurrió a un multirreactivo con cuatro ítems interrelacionados que evaluó el uso correcto del acento diacrítico, el cual no implica únicamente el conocimiento de reglas de acentuación, sino la comprensión del contexto y el sentido de las mismas.

Cabe señalar que las respuestas de un ejercicio multirreactivo deben tomarse como acertadas cuando todos los reactivos que la integran son respondidos de forma correcta. Sin embargo, dado los resultados del último reactivo, se tomó la decisión de evaluarlos por separado

#### 4.1.2.3.1 Indicador: acento diacrítico

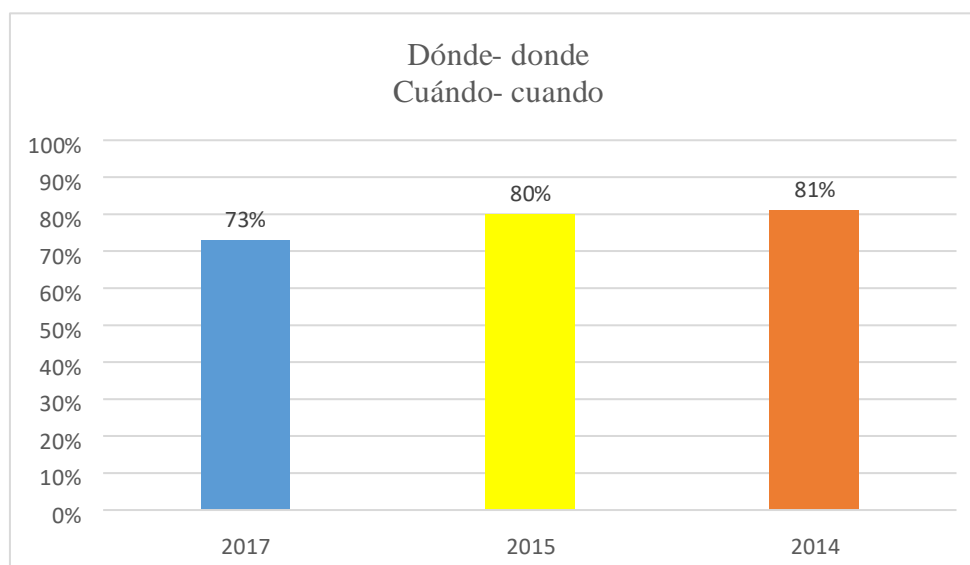


Fig. 9 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

En cuanto al uso del acento diacrítico y la distinción entre adverbios relativos e interrogativos, podemos observar que los alumnos de la generación 2014 presentaron un

mejor resultado con un 81 % de las respuestas correctas, mientras que la generación 2015 obtuvo un 80%. Por su parte la generación 2017 obtuvo un 73%.

#### 4.1.2.3.2 Indicador: acento diacrítico

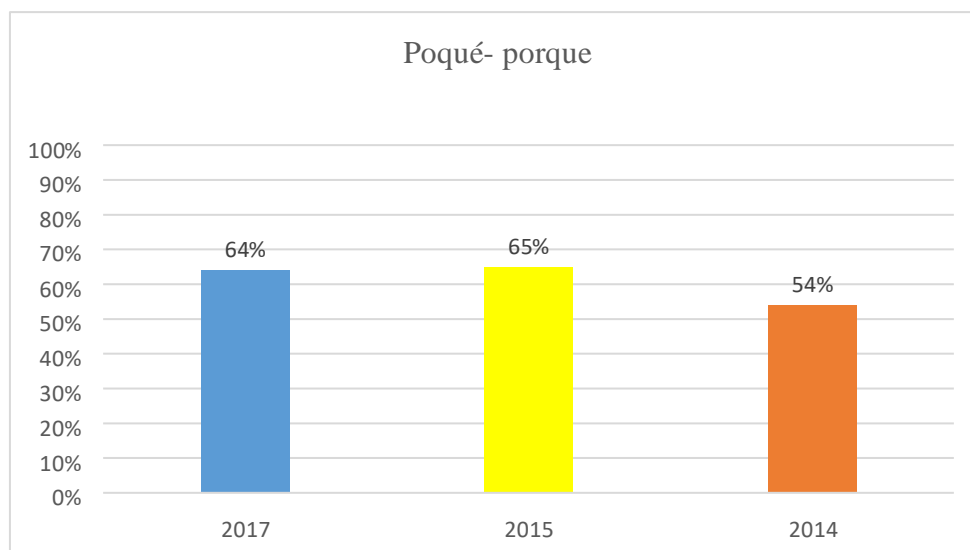


Fig.10 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

En cuanto a la distinción entre el sustantivo *porqué* y la conjunción *porque*, podemos observar que el porcentaje de efectividad en las respuestas disminuye en comparación con el reactivo anterior, pues el mejor resultado fue de 65% obtenido por la generación 2015, seguido por el 64% obtenido por la generación 2017. Mientras que la generación 2014 obtuvo el 54% de las respuestas correctas.

#### 4.1.2.3.3 Indicador: acento diacrítico

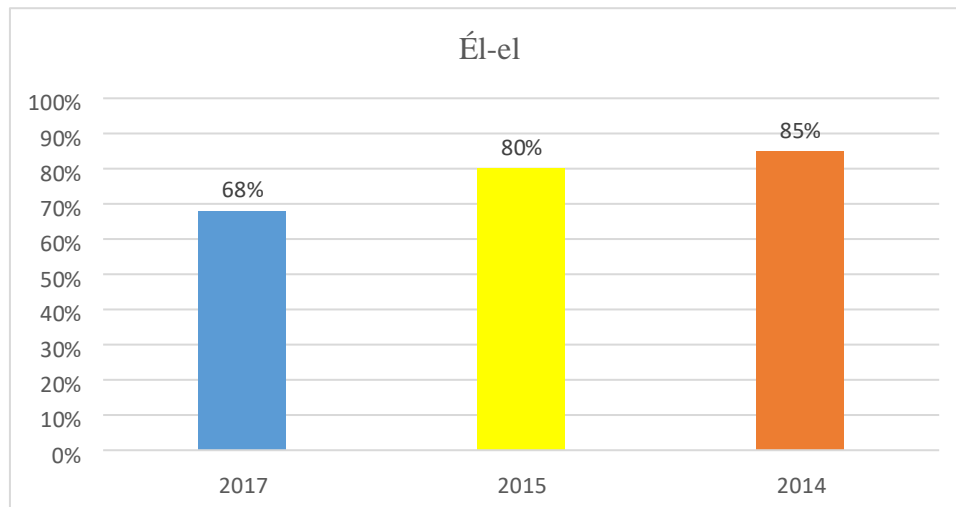


Fig.11 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

El uso correcto del acento diacrítico para distinguir el pronombre referente a la tercera persona del singular *él*, del artículo determinativo *el*, es sin duda una de las dudas que con mayor frecuencia manifiesta los alumnos. De acuerdo con los resultados, observamos que el mejor resultado lo obtuvo la generación 2014 con el 85 %, seguido por la generación 2015 con 80% y el 65 % de la generación 2017.

#### 4.1.2.3.4 Indicador: acento diacrítico

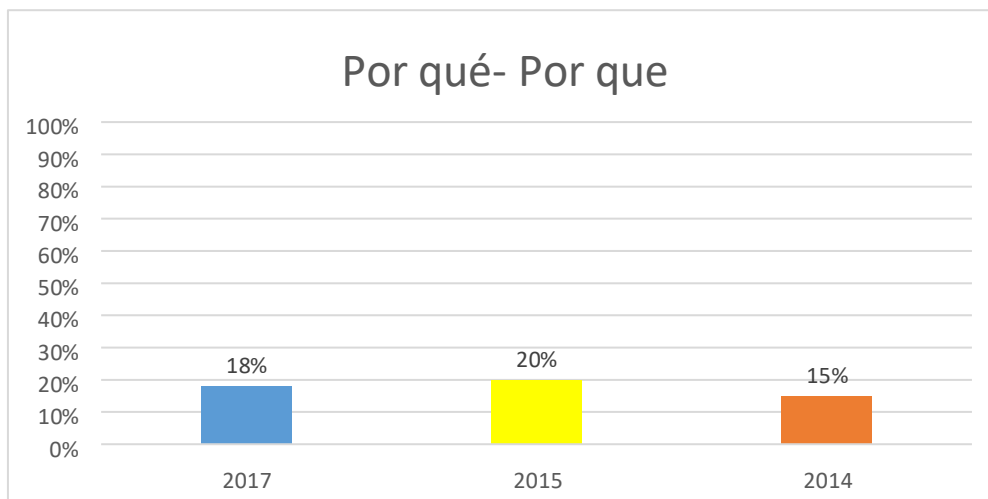
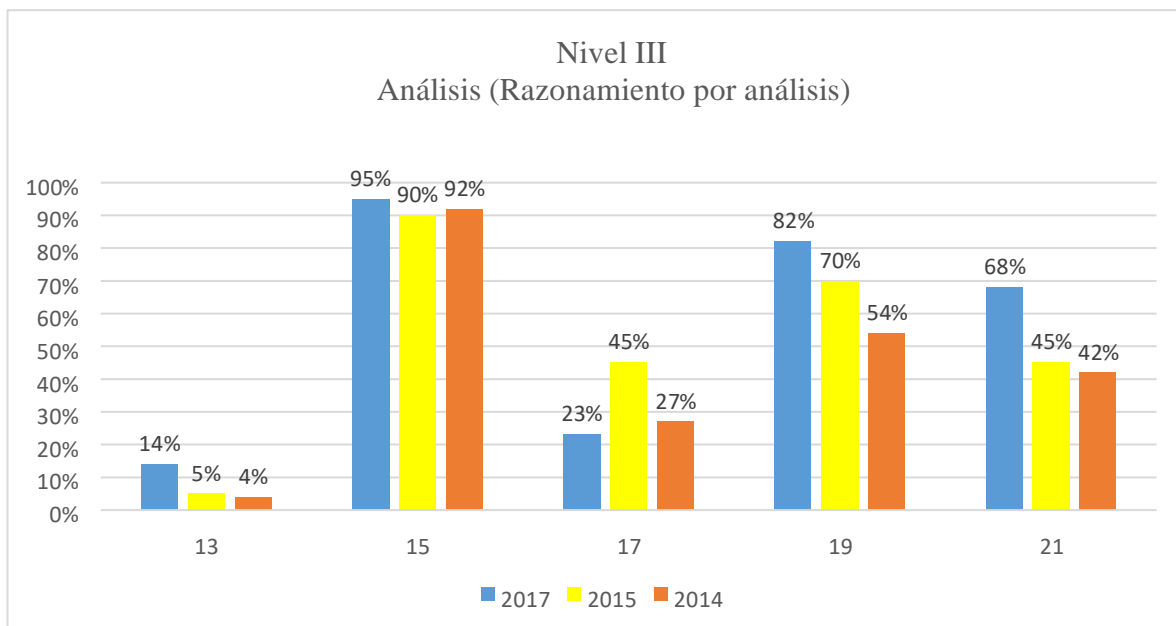


Fig. 12 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

Finalmente, la distinción entre la expresión constituida por la preposición *por*, más el interrogativo *qué* y la integrada por la preposición *por* más el relativo *que*, fue el reactivo que mayores dificultades presentó dentro de este apartado y, por lo tanto, el ítem que menores respuestas correctas logró, pues sólo el 20% de los alumnos de la generación 2015, 18% de la generación 2017, y 15% de la generación 2014.

En cuanto al uso de diacríticos, podemos observar que las diferencias entre los resultados obtenidos por las tres generaciones no muestran una distancia amplia entre ellos, lo cual nos indica que el nivel de desarrollo en esta área no ha sido acorde al esperado. Es importante mencionar que, dentro del programa de “Taller de elaboración de textos académicos”, no se especifican los contenidos relacionados a reglas de acentuación, grafías dudosas o puntuación, sin embargo, los temas estudiados proporcionan la oportunidad de ser abordados como parte de los contenidos propuestos en el programa de estudios.

#### 4.1.3 NIVEL III: ANÁLISIS (RAZONAMIENTO POR ANÁLISIS)



Esta sección de instrumento se enfocó en estudiar la capacidad de los alumnos para relacionar, clasificar, generalizar y especificar. Para Gallardo (2009), en el proceso de análisis “las personas elaboran a partir del conocimiento que comprenden. Por lo tanto, se puede afirmar que el análisis va más allá de la identificación de lo esencial versus lo no esencial que son funciones propias de la comprensión” (p. 36). Dentro de este apartado se incluyeron reactivos de vocabulario en contexto y reactivos sobre coherencia y cohesión. En la siguiente figura se muestra el resultado obtenido en esta sección.

Fig. 13 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en cada indicador  
4.1.3.1 Indicador: vocabulario en contexto

Los reactivos 13, 15 y 19 fueron ejercicios de vocabulario en contexto, donde el alumno tuvo como tarea identificar el sentido de diferentes palabras, y seleccionar, de entre las opciones presentadas, aquellas que mejor se adecuara al sentido del texto. Estos reactivos tuvieron como objetivo analizar el dominio de vocabulario que poseen los alumnos de las diferentes generaciones. Este proceso implica, no solamente la comprensión de la palabra, sino la comprensión del contexto que rodea esa palabra. Los resultados se muestran a continuación:

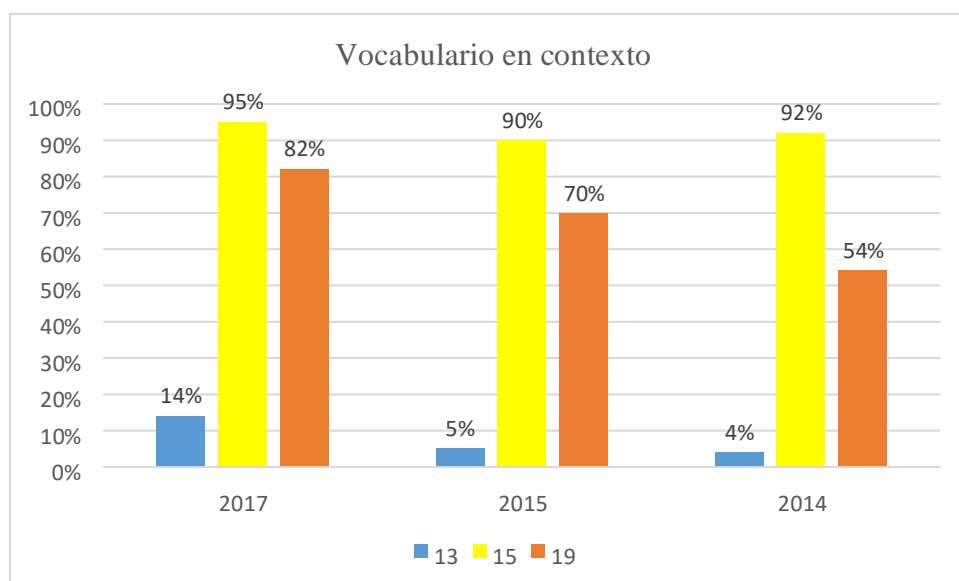


Fig. 14 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014.

De los reactivos de vocabulario en contexto, podemos percatarnos que los mejores resultados fueron obtenidos por los jóvenes de la generación 2015, pues obtuvieron el 95%, 90% y 92% en los reactivos 13, 15 y 19, respectivamente. En el caso de la generación 2014, los resultados variaron en cada caso, pues obtuvo 82%, 70% y 54%, es decir, no hubo consistencia en sus resultados. Finalmente, la generación que presentó un menor desarrollo en esta área fue la generación 2017, pues obtuvieron 14%, 5% y 4% en cada caso.

Así, se esperaba que la generación 2017 obtuviera un menor porcentaje en esta área, pues al ser la generación de reciente ingreso se consideraba que reflejarían un menor dominio de vocabulario en comparación con sus compañeros de generaciones previas. En contraste, podemos observar que sus resultados fueron mejores en comparación con los resultados de las otras dos generaciones, de quienes se esperaba un mejor desempeño al contar con mayor experiencia en la lectura y producción de diferentes textos académicos.

Los resultados obtenidos obedecen a diferentes factores que, dada las características de la presente investigación, no es posible distinguir de manera específica. Sería pertinente considerar elementos como el manejo de los contenidos de las materias que integran la malla curricular, las diferencias entre el plan de estudios 2010 y su actualización en el año 2016, la relación docente alumno, así como el capital cultural y académico propio de cada alumno.

#### 4.1.3.2 Indicador: coherencia y cohesión

Para la producción de diferentes textos académicos resulta importante comprender la importancia de la coherencia y la cohesión dentro de estos. Para analizar la comprensión que los alumnos tienen con respecto a estas cualidades del texto, los reactivos 17 y 21 nos permitieron analizar este aspecto. El primer reactivo consistió en ordenar una serie de párrafos, de tal manera que guardaran coherencia. El segundo tuvo como finalidad que el alumno seleccionara la opción que brindara cohesión al reactivo.

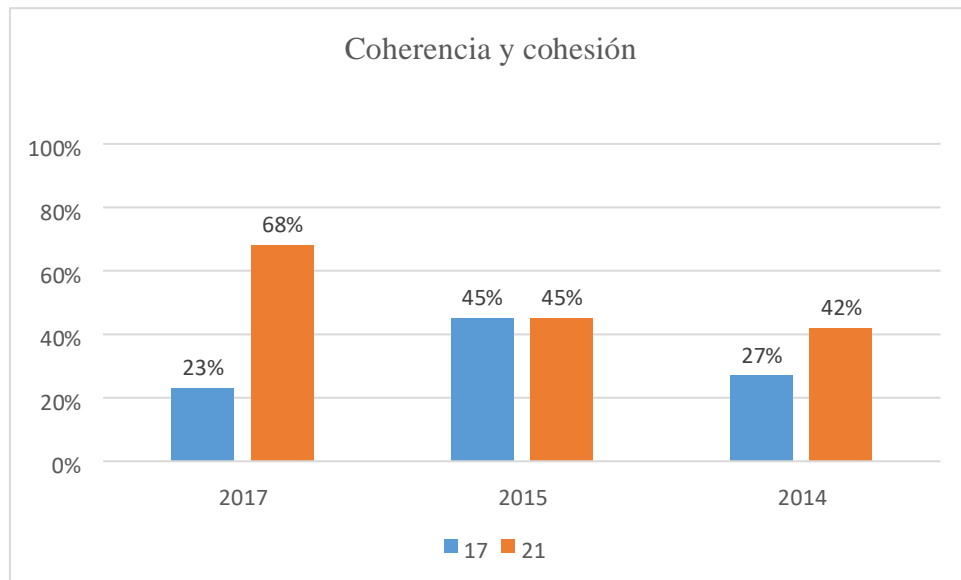
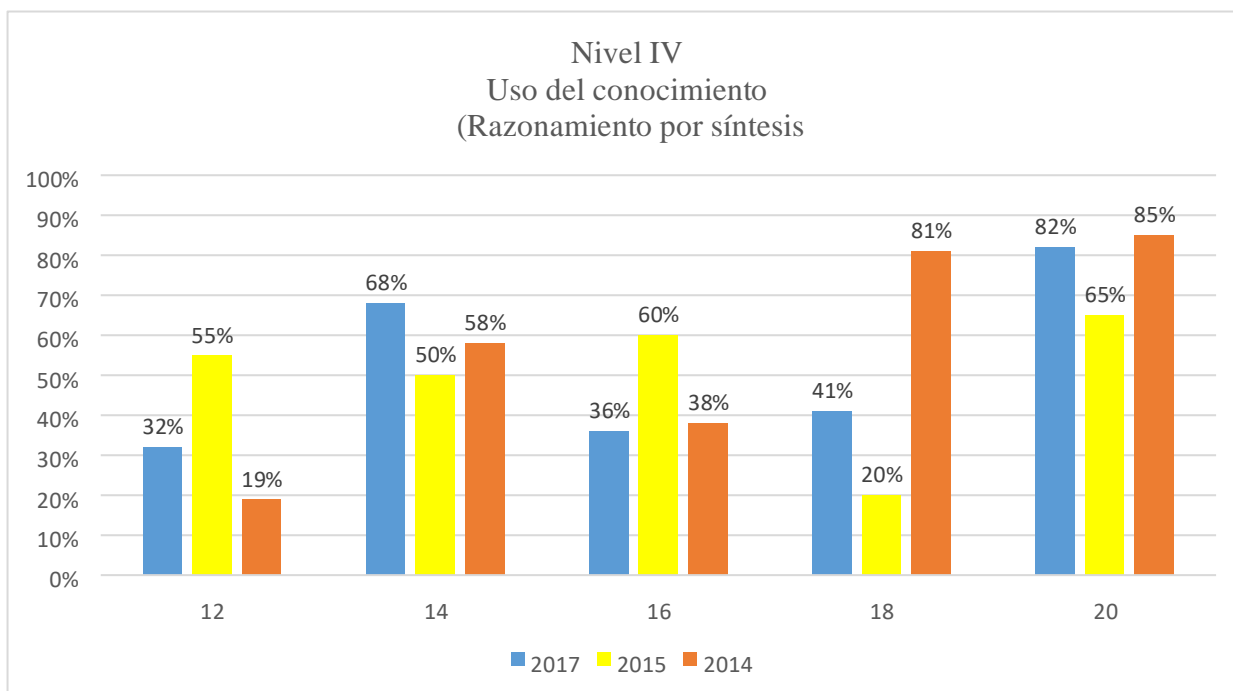


Fig. 15 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014

De acuerdo con los resultados que podemos observar en la figura anterior, la generación 2017 obtuvo un mejor resultado en cuanto al ejercicio de cohesión con 68%, a pesar de esto fue también la generación que mostró un desempeño menor en el ejercicio de coherencia con 23%. Por su parte la generación 2014 obtuvo 27% y 42% en los ejercicios de coherencia y cohesión, respectivamente. Finalmente, la generación 2015 se mantuvo con un 45% en ambos reactivos.

Estos resultados apoyan la pertinencia de incluir dentro de la malla curricular, materias destinadas al desarrollo de la competencia escrita, pues como podemos apreciar dentro de los resultados, los alumnos de la generación 2017, quienes dentro de su programa incluyen la materia de “Taller de elaboración de textos académicos”, muestran un mejor desempeño en el reactivo 21, relacionado a la cohesión.

#### **4.1.4 NIVEL IV: USO DEL CONOCIMIENTO (Razonamiento por síntesis)**



De acuerdo con Gallardo (2009), el uso del conocimiento “se presenta cuando la persona se ve en la necesidad de cumplir con determinadas tareas. Dichas tareas podrían considerarse las avenidas por donde corre el conocimiento que se presenta como un elemento útil para satisfacer las necesidades de la persona” (p. 39). Los reactivos correspondientes a este apartado tuvieron como finalidad analizar cómo los estudiantes utilizan el conocimiento adquirido y previamente solicitado en los apartados anteriores, es decir, la finalidad de esta sección del instrumento nos permitió observar la habilidad que poseen los alumnos al momento de aplicar sus conocimientos.

En la siguiente figura se muestra el resultado general obtenido en este nivel de dominio.

Fig.16 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014. Los reactivos de esta sección tuvieron como finalidad analizar el nivel de dominio en el uso de los conocimientos previamente solicitados en los tres niveles anteriores. De esta manera los reactivos de esta sección partieron de un texto que el alumno leyó previamente y con base a este, responder los reactivos de la sección.

#### 4.1.4.1 Indicador: puntuación

Los reactivos 16 y 20 midieron la habilidad de los alumnos para identificar el uso adecuado de los signos de los principales signos de puntuación (coma, punto y coma, punto y seguido, dos puntos).

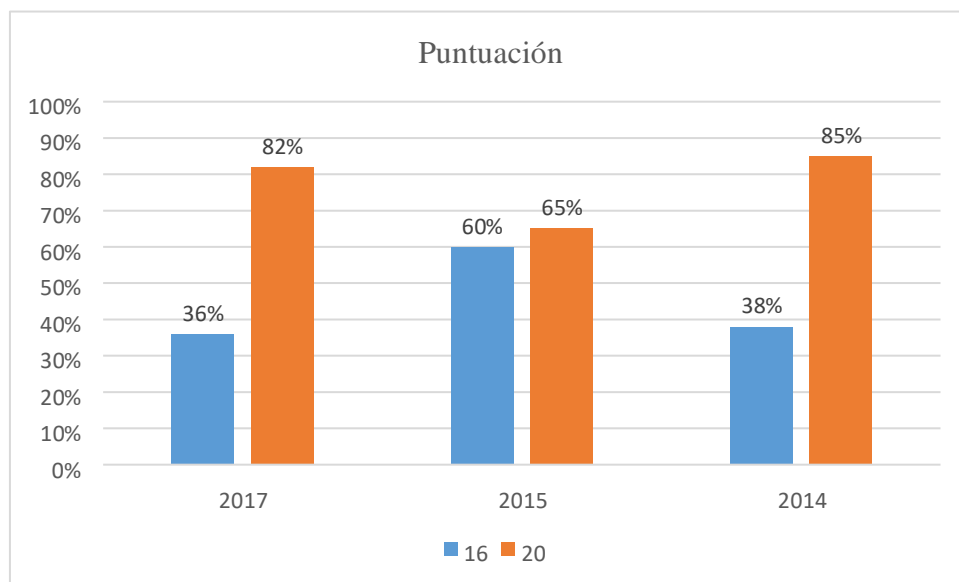


Fig.17 De creación propia basado en los resultados obtenidos de las generaciones 2017, 2015 y 2014

El reactivo 16 consistió en identificar el uso adecuado de la coma, punto y coma, dos puntos y punto y seguido. En este caso podemos observar que la generación que mejor se desempeñó en este reactivo fue la generación 2015, pues obtuvo el 60% de las respuestas correctas, seguida por la generación 2014 con el 38% y la generación 2017 con el 36%.

Por su parte el reactivo 20 se centró en analizar el uso de coma y dos puntos. El resultado muestra que los alumnos tienen un mejor desempeño en identificar el uso de estos signos, pues en este caso la generación 2014 y 2017 obtuvieron el 85% y el 82% respectivamente. Por su parte la generación 2015% obtuvo el 60% de las respuestas correctas.

De los resultados observados podemos inferir que los signos de puntuación que representan mayor dificultad para los alumnos es el uso de dos puntos, punto y coma, y coma, pues este fue el reactivo donde presentaron un menor desempeño.

En cuanto al desempeño de las tres generaciones, es posible observar que la generación 2015, es la que presenta un resultado mucho más homogéneo. Los factores que inciden en este resultado pueden ser diversos, sin embargo, es necesario considerar como elementos fundamentales: el trabajo docente y la retroalimentación que estos reciben de sus productos escritos.

#### 4.1.4.2 Indicador: tiempos verbales, acentuación, puntuación, coherencia y cohesión

Finalmente, el último reactivo de este nivel de dominio tuvo como objetivo analizar aspectos como la concordación en tiempos verbales, acentuación, puntuación, coherencia y cohesión, lo cual implica mayor grado de dificultad, pues no sólo involucra aspectos teóricos y conceptuales, sino que exige a los alumnos el uso de estos conocimientos.

Con la finalidad de analizar el nivel de dominio que los alumnos tienen en esta área, se diseñaron los reactivos 12, 14 y 18. Los resultados se pueden observar en la siguiente figura

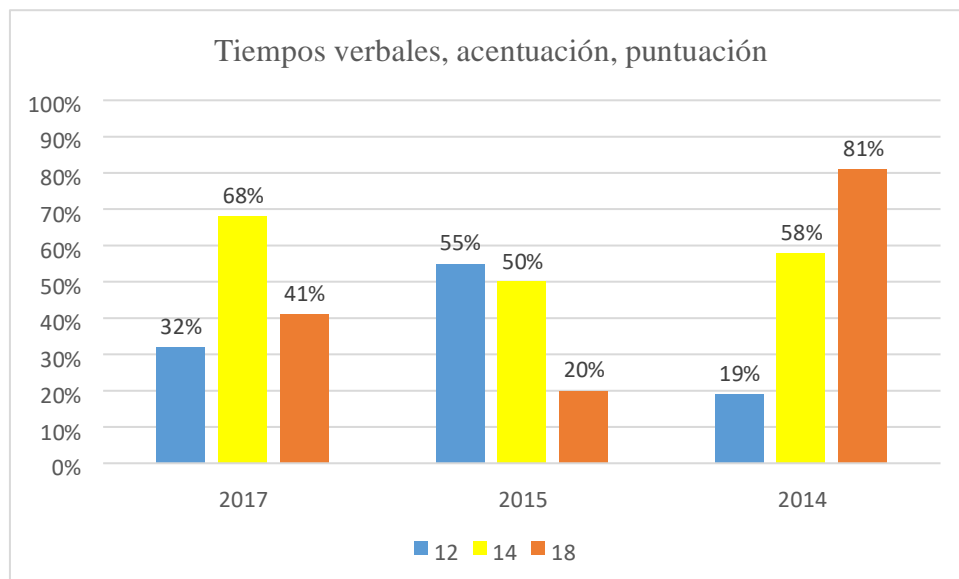
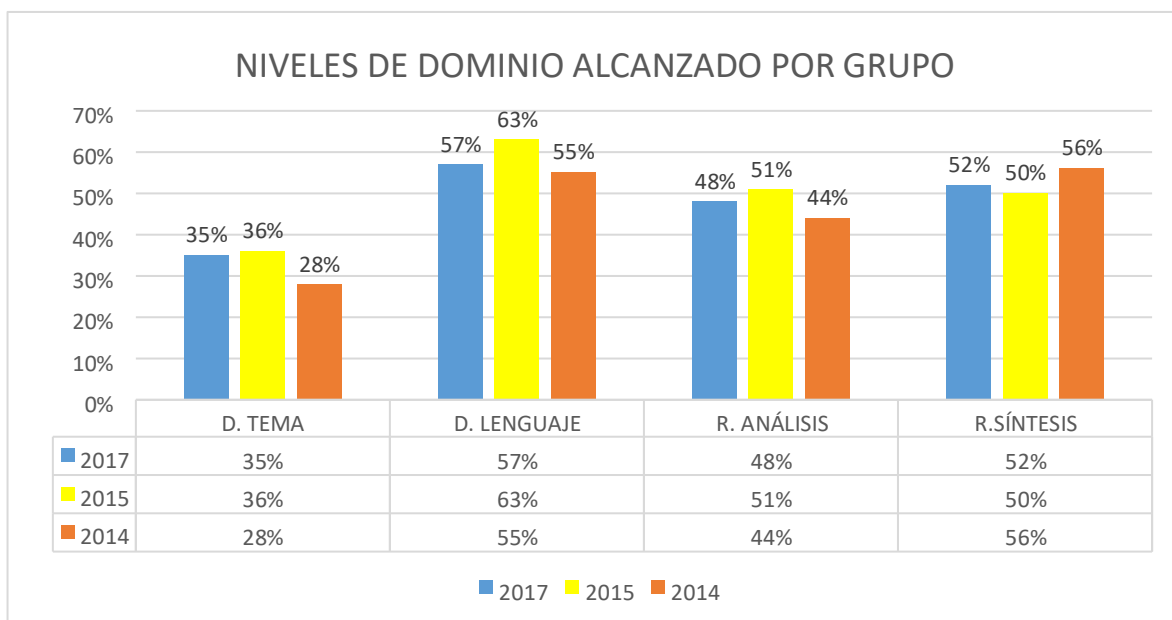


Fig.18 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014.

Tanto el reactivo 12 como el 14 permitieron que el alumno aplicara sus conocimientos sobre la concordación de tiempos verbales, acentuación, puntuación, coherencia y cohesión, a través de la selección de la opción que mejor sustituyera alguno de los párrafos del texto que se les proporcionó.

Los resultados del reactivo 12 nos muestran que los alumnos de la generación 2015 obtuvieron el mejor porcentaje con el 55%, seguida de la generación 2017 con 32%. La generación 2014, por su parte obtuvo el 19%. A pesar de que se evaluaron los mismos aspectos dentro del reactivo 14, podemos ver que la generación 2017 obtuvo mejor resultado en este reactivo con un 68%. La generación 2014 incrementó su efectividad al obtener el 58%, mientras que la generación 2015 obtuvo el 50%. Estas diferencias en los resultados obedecen a que el reactivo 12 requirió que el alumno aplicara su conocimiento sobre el uso de los signos de puntuación y de interrogación. Como podemos notar en los resultados, este aspecto requiere ser reforzado en las generaciones 2017 y 2014.

El reactivo 18 requirió que el alumno seleccionara la opción que guardara coherencia en tiempo y número con el resto del texto y que de esta manera sustituyera de forma más adecuada los elementos subrayado dentro del texto proporcionado.



Estos resultados nos muestran que, en ejercicios de mayor complejidad, la experiencia de la generación 2014 es la que permite a los alumnos de esta generación identificar anomalías dentro de las opciones presentadas como posibles respuestas y, por lo tanto, le permite elegir aquella que le resulte más adecuada, de acuerdo a la intención comunicativa del texto.

Finalmente, presentamos una tabla general que muestra los resultados obtenidos por cada una de las generaciones dentro del primer apartado del instrumento de evaluación.

Fig. 19 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014

## **Parte II Componente semántico**

#### 4.2 Nivel V. Metacognición (abstracción conciencia cognitiva)

Este nivel presenta mayor dificultad, pues la metacognición es el “responsable del monitoreo, evaluación y regulación de todos los tipos de pensamiento. También se ha calificado a la metacognición como responsable del control de ejecución” (Gallardo, 2009, pág.41). De esta manera, la metacognición es un proceso que implica a los alumnos en la concientización de su proceso de aprendizaje y ejecución del conocimiento.

Así, la segunda parte del instrumento se diseñó con el objetivo de analizar el desempeño de los alumnos al redactar un texto, es decir, observar cómo externalizan el conjunto de conocimientos relacionados con la morfología y la sintaxis de nuestra lengua, para crear un texto cargado de significado, pues de acuerdo con Fuentes (2003) “la forma lingüística surge de las relaciones de las palabras en el contexto” (p. 276). Así, el papel de la semántica resulta un aspecto fundamental en la construcción de un texto, pues las palabras, al estar relacionadas de manera intrínseca, crean una red de asociaciones (Saussure en Fuentes, 2003). De esta manera las producciones escritas contienen un mensaje macro, que a su vez están contruidos por una serie de ideas entrelazadas que lo integran. La finalidad de este apartado fue identificar, en qué medida, los alumnos logran construir una red de significados coherentes y pertinentes, acordes a las necesidades de su producción textual.

En este apartado los alumnos redactaron un texto, de por lo menos cuatro párrafos: un párrafo introductorio, dos de desarrollo y uno de conclusión. Cabe resaltar que, a diferencia de los reactivos del apartado anterior, en este caso cada una de las partes que integran el

texto, introducción, desarrollo y conclusión, fueron valorados en una escala del 1 al 5, de acuerdo con la siguiente rúbrica:

**RÚBRICA PARA EVALUAR EL COMPONENTE SEMÁNTICO**

	5	4	3	2	1
Introducción	Se identifica el párrafo introductorio. Plantea el tema de forma clara. Presenta los objetivos del tema. Uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es	Se identifica el párrafo introductorio. Plantea el tema de forma clara. No se identifican de forma clara los objetivos del tema. Uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es	Se identifica el párrafo introductorio. Plantea el tema de forma clara. No se identifican de forma clara los objetivos del tema. Uso inadecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En	Se identifica el párrafo introductorio. Plantea el tema pero los objetivos resultan poco claros o son confusos. Uso inadecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso inadecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los	No se identifica el párrafo introductorio. No queda claro el tema abordado. No se presentan objetivos claros. Uso inadecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso inadecuado de conectores y marcadores

	clara la presencia de repertorio	clara la presencia de repertorio	general es clara la presencia de repertorio	tiempos verbales (cohesión). En general la presencia de repertorio es poco clara.	discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general no se identifica la presencia de repertorio.
Desarrollo	Se identifican los párrafos de desarrollo. Se argumentan de manera clara cada una las ideas principales y se apoya de ideas secundarias de manera clara.	Se identifican los párrafos de desarrollo. Se argumentan de manera clara cada una las ideas principales, pero no se apoya de ideas secundarias.	Se identifican los párrafos de desarrollo. No se argumentan de manera clara cada una las ideas principales, no se apoya de ideas secundarias.	Se identifican los párrafos de desarrollo. No se argumentan de manera clara cada una las ideas principales, no se apoya de ideas secundarias.	No se identifican los párrafos de desarrollo. Las ideas que se presenta se relacionan poco o nada con el tema expuesto.

<p>El desarrollo del tema va encaminado a alcanzar los objetivos planteados previamente en la introducción. Uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio</p>	<p>El desarrollo del tema no se muestra encaminado a alcanzar los objetivos planteados previamente en la introducción. Uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio</p>	<p>El desarrollo del tema no se muestra encaminado a alcanzar los objetivos planteados previamente en la introducción. Uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio</p>	<p>El desarrollo del tema no se muestra encaminado a alcanzar los objetivos planteados previamente en la introducción. Uso inadecuado de grafías, acentos, o puntuación (Corrección). Uso inadecuado de conectores y marcadores discursivos, o concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general</p>	<p>No se desarrollan ideas expuestas. El desarrollo del tema no se muestra encaminado a alcanzar los objetivos planteados previamente en la introducción. Uso inadecuado de grafías, acentos y puntuación (Corrección). Uso inadecuado de conectores y</p>
---	--	--	--	--

				la presencia de repertorio es poco clara.	marcadores discursivos y concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general no se identifica la presencia de repertorio.
Conclusión	Se identifica un cierre global del tema. Retoma los objetivos y argumentan si éstos se alcanzaron y justifica su conclusión. Uso	Se identifica un cierre global del tema. No se retoman los objetivos ni se argumentan si éstos se alcanzaron. Se justifica la conclusión. Uso adecuado	Se identifica un cierre global del tema. No se retoman los objetivos ni se argumentan si éstos se alcanzaron. No justifica se justifica la conclusión. Uso adecuado de	Se identifica un cierre global del tema. No se retoman los objetivos ni se argumentan si éstos se alcanzaron. No justifica se justifica la	No se identifica un cierre global del tema. No se retoman los objetivos ni se argumentan si éstos se alcanzaron. No

<p>adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como en la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio</p>	<p>de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como en la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio</p>	<p>grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como en la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio</p>	<p>conclusión. Uso inadecuado de grafías, acentos o puntuación (Corrección). Uso inadecuado de conectores, marcadores discursivos, o inadecuada concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general la presencia de repertorio es poco clara.</p>	<p>justifica se justifica la conclusión. Uso inadecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Uso inadecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la inadecuada concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general no se</p>
---	--	---	---	---

					identifica la presencia de repertorio.
--	--	--	--	--	--

Tabla 8 Rúbrica para la evaluación del segundo aparatado del instrumento de evaluación.

Resulta pertinente mencionar, que para realizar el análisis de este apartado se consideraron los criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler, que recalcan el valor de los aspectos morfológico-sintáctico, es decir, la estructura del texto, pero también resaltan la importancia del aspecto semántico como esencial para transmitir un mensaje completo. Por lo tanto, en este apartado se evaluó el texto producido como una totalidad, producto de los aspectos estructurales y semánticos de la lengua. A continuación, se muestra la tabla general de los resultados obtenidos por las tres generaciones:

Tomando en cuenta lo anterior, analizamos los recursos que el alumno pone en marcha para la redacción de un texto, tomando en cuenta la intención comunicativa y si logra transmitir el mensaje de manera efectiva. Para ello analizamos la construcción (estructural y semántico) de los textos producidos por los alumnos (introducción, desarrollo y conclusión) A continuación, se muestran los resultados obtenidos por cada grupo.

#### 4.2.1 Generación 2017

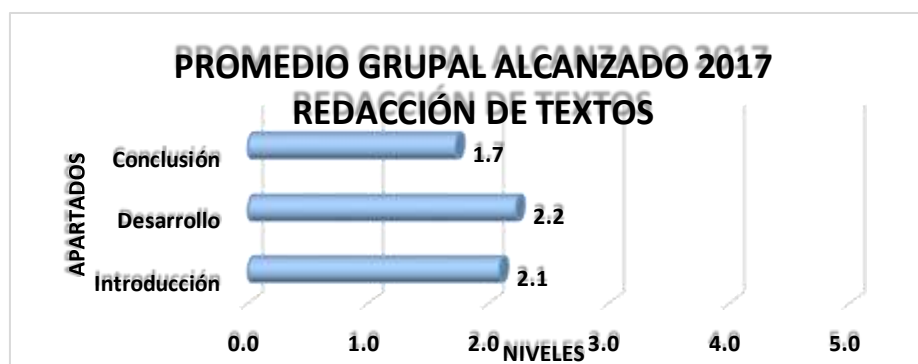


Fig. 20 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014

Las producciones escritas de los jóvenes de la generación 2017 mostraron poca solidez y claridad de las ideas expresadas, pues no se logra identificar el párrafo introductorio, ni el comienzo de los párrafos de desarrollo. La conclusión que presentan los escritos no cierran el tema.

Como se observa en la figura 20, dentro de la escala de 1-5, los alumnos de la generación 2017 alcanzaron únicamente 2,1 en el apartado de introducción, pues, si bien se plantea la idea a desarrollar, no se expresa de manera clara el propósito de la misma, además presenta imprecisiones de las variables analizadas en los aspectos estructurales y semánticos.

En cuanto a los apartados de desarrollo, las producciones escritas revelan que los alumnos presentan dificultades para desarrollar la(s) idea(s) expresadas (intencionalidad y aceptabilidad). Asimismo, podemos notar que es poco el uso de marcadores del discurso y el uso de conectores es repetitivo. Las ideas que se presenta se relacionan poco o nada con el tema expuesto (situacionalidad). El desarrollo del tema no se muestra encaminado a alcanzar algún objetivo (intencionalidad).

Finalmente, el apartado de conclusión, en la mayoría de los casos no resulta claro, pues no se identifica un cierre global del tema.

Estas producciones escritas, en general, presentan carencias en cuanto al uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección), así como en el uso adecuado de conectores y marcadores discursivos, así como la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En cuanto al repertorio, el vocabulario utilizado no es diverso ni preciso, de la misma manera

no se identifica madurez sintáctica. Por lo tanto, la producción textual de estos alumnos resulta deficiente, pues no logra transmitir el mensaje de manera clara (intencionalidad). Este resultado se explica por el reciente ingreso de los alumnos al nivel universitario pues, en la mayoría de los casos, resulta el primer acercamiento a la producción de textos.

#### 4.2.2 Generación 2015

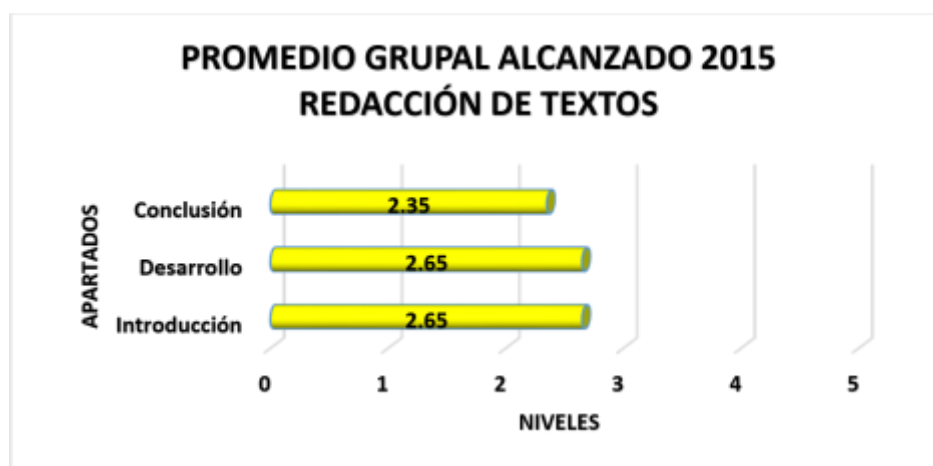


Fig. 21 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014

Por su parte la generación 2015 obtuvo 2.65 dentro del apartado de introducción, pues produjo textos dentro de los que, por lo general, se identifica el párrafo introductorio y se plantea el tema de forma más clara, en comparación con la generación anterior. Sin embargo, aún no se identifican de forma clara los objetivos del tema (intencionalidad) dentro de estos textos persiste el uso inadecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Aunque ya es posible observar de manera más frecuente, el uso de conectores y marcadores discursivos, así mismo se identifica mayor concordancia en el uso de los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio. Sin embargo, los párrafos de desarrollo. No se

argumentan de manera clara cada una las ideas principales y no se apoya de ideas secundarias (informatividad).

En cuanto a los párrafos de desarrollo, esta generación obtuvo también 2.65, pues estos párrafos no se muestran encaminados a alcanzar los objetivos planteados previamente en la introducción (aceptabilidad). De la misma manera podemos notar que persisten dificultades en cuanto al uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección). Al igual que en la introducción, notamos la presencia de conectores y marcadores discursivos, así como una mejoría en cuanto a la concordancia en los tiempos verbales (cohesión). En general es clara la presencia de repertorio.

Dentro del apartado de conclusión se identifica un cierre global del tema, aunque en general no se retoman los objetivos ni se argumentan de forma clara (situacionalidad). Al igual que en los apartados anteriores, persisten dificultades en cuanto al uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección) En general es clara la presencia de repertorio.

Si bien, la generación 2015 obtuvo buenos resultados dentro de la primera parte del instrumento, es posible observar que sus producciones textuales presentan carencias relacionadas directamente con la práctica de esta competencia. Sin embargo, derivado de los resultados obtenidos por este grupo, es probable que puedan superar el desempeño de sus compañeros de la generación 2014, siempre y cuando el desarrollo de la competencia escrita siga siendo fortalecida a través de la práctica y el seguimiento de los docentes.

#### 4.2.3 Generación 2014

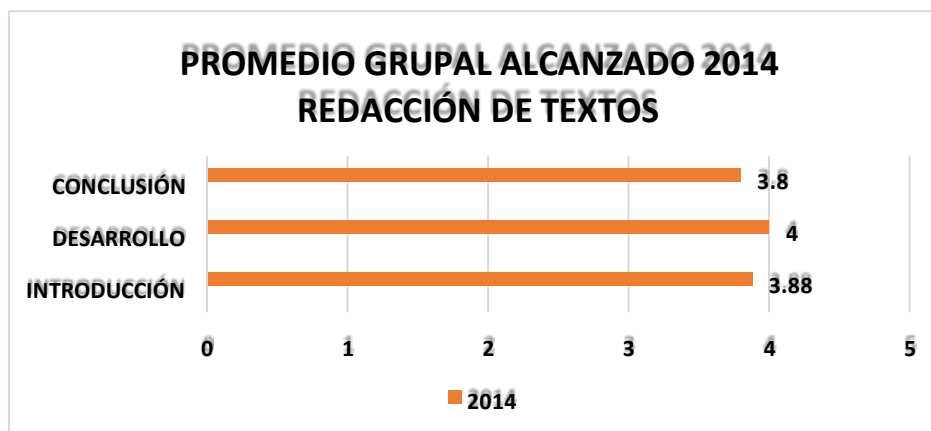


Fig. 22 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014

Finalmente, la generación 2014 mostró un mejor resultado dentro de este apartado, pues dentro de párrafo introductorio obtuvo 3.88, donde se platea el tema de forma clara

(intencionalidad) aunque aún no se identifican de forma clara lo objetivos del texto (informatividad). También resaltamos que hay uso más adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección), así como una mayor presencia de conectores y marcadores discursivos. Así mismo, identificamos una mejor concordancia en los tiempos verbales (cohesión).

En cuanto al desarrollo, esta generación obtuvo 4, ya que es posible identificar los párrafos de desarrollo y se argumentan de manera clara cada una de las ideas principales, pero no se apoyan de ideas secundarias. A igual que en la introducción, hay un mejor manejo de grafías, acentos, y puntuación (Corrección) y es claro el uso de conectores y marcadores discursivos.

En general es clara la presencia de repertorio intertextualidad.

Por último, en cuanto al apartado de conclusión obtuvieron 3.8, pues se identifica un cierre global del tema, pero no se retoman los objetivos del texto ni se argumentan si éstos se alcanzaron o no. Se presenta un uso adecuado de grafías, acentos, y puntuación (Corrección) y un mejor manejo de conectores y marcadores discursivos. En general es clara la presencia de repertorio e intertextualidad.

Como pudimos observar, esta generación presentó un desempeño poco homogéneo, llegando incluso a mostrar resultados por debajo de los obtenidos por sus compañeros de generaciones posteriores. Sin embargo, su producción escrita se muestra más sólida y dentro de ella los alumnos plasman su capital académico y cultural, derivado de su formación y sus experiencias previas redactando diferentes tipos de textos.

Finalmente, presentamos una tabla general donde se concentran los resultados obtenidos por cada una de las tres generaciones dentro del segundo apartado del instrumento de evaluación.

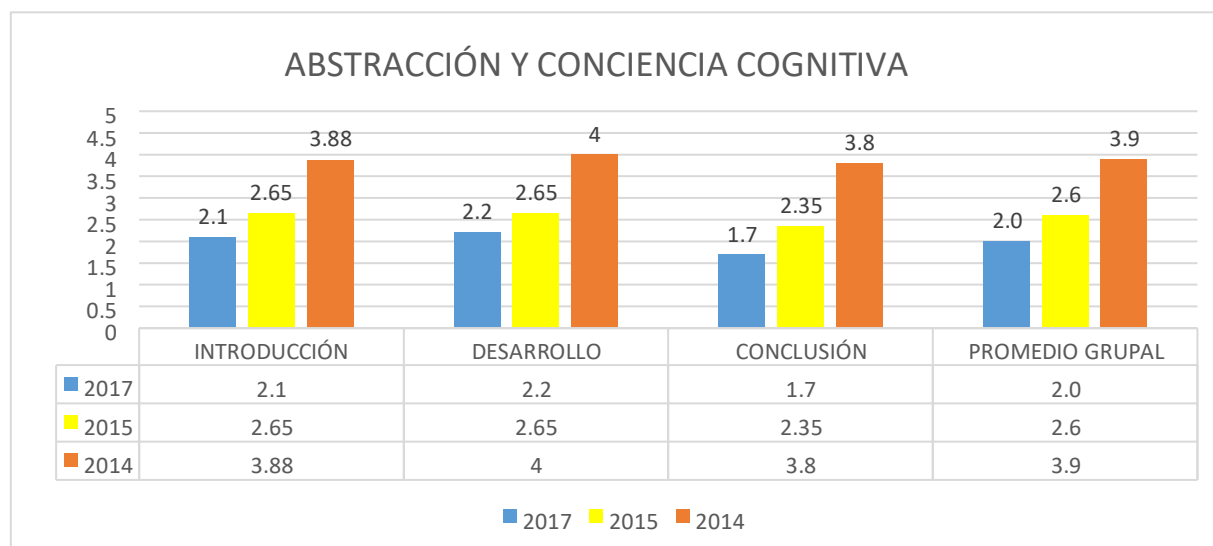


Fig. 23 De creación propia basado en los resultados obtenidos de generaciones 2017, 2015 y 2014

## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Los resultados arrojados por la investigación revelan que los alumnos con mayores carencias dentro del primer aparatado del instrumento, referente al aspecto morfológico-sintáctico, son los de la generación 2014, pues en el nivel I (recuperación) presentaron un bajo desempeño en la recuperación de los conocimientos sobre reglas de acentuación y sintaxis de la oración (voz pasiva).

En el nivel II (comprensión), esta generación presentó dificultades en el uso de las grafías *s*, *c*, *z* y *h*. En cuanto al uso de marcadores discursivos obtuvieron el mismo resultado que sus compañeros de la generación 2015.

Dentro del nivel III (Análisis) vemos que hay una mejora en el desempeño, pues dentro de los indicadores correspondientes al vocabulario en contexto y los ejercicios de coherencia y cohesión, se mantuvieron casi a la par de sus compañeros de generaciones posteriores (2015 y 2017).

En cuanto al nivel IV (uso del conocimiento), esta generación tuvo dificultades para reconocer el uso de signo de puntuación tras un signo de interrogación, y sobre el uso de punto y coma dentro del texto.

Finalmente, dentro el apartado correspondiente a la metacognición, concerniente al aspecto semántico, se observó que los alumnos presentan textos con carencias muy marcadas en cada uno de los apartados, pues la redacción resulta poco clara y limitada al transmitir el tema y la intención comunicativa del texto, de esta manera, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad son aspectos que deben ser desarrollados constantemente por esta generación.

En contraste, la generación 2015 fue la que mejores resultados mostró en los diferentes apartados. Pues logró superar a sus compañeros de las generaciones 2014 y 2017. Sin embargo, los resultados muestran que estos alumnos deben reforzar los conocimientos sobre: acentuación, vicios de escritura (nivel I), uso de las grafías s, z, h y uso de conectores y marcadores discursivos (nivel II), ejercicios de coherencia (nivel III), uso de coma y dos puntos, así como el uso del diacrítico en las expresiones *por qué*, *por que* (nivel IV).

En lo que corresponde al aspecto semántico (nivel V), fue posible observar que los alumnos presentan de manera más clara el tema central de su texto (intencionalidad), de la misma manera, logran incluir ideas que consideran relevantes para los fines comunicativos de su texto, (informatividad). Sin embargo, los jóvenes de esta generación no logran concretar un cierre adecuado del tema.

En cuanto a la generación 2014, fue la que presentó un menor grado de desarrollo en lo referente al área sintáctico-morfológico, pues las principales dificultades que se identificaron fueron las referentes a los niveles III, IV y V.

Por otra parte, la producción escrita de los alumnos 2014 tuvo mejor calidad que las producciones de las generaciones 2015 y 2017, pues dentro de estos textos es notoria una mejoría en los aspectos de intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, pues la redacción expresa de manera más clara el tema, y por lo general, la mayoría de los escritos presentan referencia de autores y lectura previas, lo cual muestra una mayor consolidación de esta habilidad. Este resultado obedece a la experiencia que los alumnos han adquirido en cuanto a la producción de textos académicos, pues a pesar de presentar un bajo desempeño en el área conceptual, en la práctica lograron composiciones con mejores características que los producidos por las generaciones posteriores.

La generación 2015, presenta un mejor desarrollo en el área conceptual, en contraste con sus compañeros de 2017 y 2014, pero en comparación con este último, logró un menor desarrollo de habilidades en esta área de la prueba. Sus producciones textuales no concretan

ideas centrales, sobre todo dentro de los párrafos de conclusión, además aún es notorio la falta de desarrollo correspondiente a coherencia, cohesión, corrección y repertorio.

Por último, la generación 2017 es la que menor desarrollo mostró en esta área, pues sus producciones textuales carecían de los elementos solicitados para el texto. Dentro de estos textos no resultan claros los apartados de introductorios, desarrollo y conclusión. Es frecuente encontrar textos que no anuncian un tema en particular ni un objetivo en concreto. De la misma manera, la mayor parte de los textos producidos por esta generación carecen de un apartado que concluya el texto. Es necesario recalcar que la generación 2017, a diferencia de las otras dos, incluye dentro de su plan de estudios la materia de *Taller de elaboración de textos académicos*. Este aspecto, sin duda, resulta favorable y podemos observar que su desempeño es mejor que el de la generación 2014, sin embargo, no alcanzan a sus compañeros de la generación 2015.

De acuerdo con los resultados obtenidos, es necesario destacar que, dada las características de esta investigación, resulta complejo determinar qué elementos incidieron de manera directa en el desempeño de cada una de las generaciones, para lo cual se deja abierta la invitación para desarrollar una investigación de carácter cualitativo, o bien, mixto, que pudiera dar cuenta de qué factores, tanto internos como externos, influyen para lograr, o no, la consolidación de la competencia escrita en los jóvenes estudiados,

Derivado de este análisis de los resultados obtenidos por los alumnos de las generaciones 2017, 2015 y 2014 de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP, consideramos pertinente realizar la siguientes recomendaciones:

## A la Licenciatura en Procesos Educativos

Recomendamos que, adicional a la materia de *Taller de elaboración de textos académicos* se incluya dentro del mapa curricular de esta licenciatura la materia de *Taller de elaboración de textos académicos II*, donde los alumnos puedan mejorar esta habilidad tan importante y consolidar los conocimientos adquiridos dentro del primer taller, para que así logren mejorar su desempeño académico y profesional. En específico, recomendamos enriquecer el área sintáctico-morfológico, que podría ser abordado dentro del primer taller, mientras que el área semántica podría trabajarse dentro del segundo taller, donde se pueden considerar los criterios de textualidad: intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad, que dan cuenta del texto como una composición donde estructura y contenido se articulan para transmitir un mensaje claro. Así mismo, se hace necesario promover el desarrollo transversal de la competencia escrita dentro de las materias de constituyen la malla curricular de este programa educativo.

## A los docentes

En primer lugar, queremos reconocer el esfuerzo que realizan día con día como formadores de seres humanos integrales, críticos y reflexivos. Así mismo somos conscientes de los retos que la docencia lleva consigo y los diferentes aspectos que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que recomendamos a los docentes encargados de impartir la materia de “Taller de elaboración de texto académicos” infundir en sus alumnos confianza, pues la escasa experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos tienen redactando textos académicos puede incidir de manera negativa en el desempeño de los jóvenes. De ahí

la importancia de mantener una relación de constante retroalimentación, a través de la corrección con vistas al desarrollo y consolidación de una competencia, y no únicamente encaminada a una evaluación y una nota. Así mismo recomendamos a los docentes de las diferentes materias que integran la malla curricular que, como parte de su dinámica, promuevan y guíen el desarrollo de la competencia escrita a través del seguimiento y la oportuna retroalimentación de los diferentes trabajos que solicitan a los alumnos.

La presente investigación nos permitió ver que la educación superior en nuestro país se encuentra en un periodo de transición que busca adaptarse a una sociedad en constante transformación. Por lo tanto, las escuelas de educación superior pretenden otorgar una formación integral, la cual no se centre únicamente en lo académico, sino también en la integración de profesionistas críticos y humanos.

Es necesario reflexionar sobre la importancia y responsabilidad que las instituciones de educación superior tienen dentro de sus comunidades, por ello resulta fundamental formar egresados que respondan a las demandas de la actualidad y exploren la función social de la educación superior. Uno de los puntos a destacar es que se visualiza al egresado de este nivel como productor, promotor y conservador del conocimiento y la cultura. Por esta razón, es medular que los alumnos de este nivel académico cuenten con las habilidades necesarias para responder a estas exigencias.

## VI REFERENCIAS

ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>

ANUIES. (2016). Recuperado de <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>

- ANUIES. (2016). *PlanDesarrolloVision2030*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>
- ANUIES. (s.f.). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadisticadeeducacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Argudin, Y. (2013). *Educación basada en competencias*. Obtenido de [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/ArgudinEducacion\\_basada\\_en\\_competencias.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/ArgudinEducacion_basada_en_competencias.pdf)
- Alcántara, A. (s.f.). *Tendencias mundiales en la Educaion Superior: El papel de los aorganismos multilaterales*. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>
- ANUIES. (2000). Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Beaugrande, R., Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del texto*. recuperado de <http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/beaugrande-dressler.pdf>
- Benoitone, P. C. (2007). *Reflexiones y perpectivas de la educacion superioeren America Latina. Informe final -Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/LIBRO\\_TUNING\\_AMERICA\\_LATINA\\_version\\_final\\_espanol.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_final_espanol.pdf)
- BUAP. (2006). *Modelo Universitario Minerva*. Recuperado de [ftp://www.ece.buap.mx/.../\\_Modelo%20Universitario%20Minerva-Integración.doc](ftp://www.ece.buap.mx/.../_Modelo%20Universitario%20Minerva-Integración.doc)

BUAP. (s.f.). *Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado

[http://emas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/filosofia/licenciatura\\_en\\_procesos\\_educativos1](http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/filosofia/licenciatura_en_procesos_educativos1)

Bustamante, G. (2010). *Competencia Lingüística y educación*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a06.pdf>

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Recuperado de <https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf>

Cassany, D. (2004). *Construir la escritura*. España: Paidós.

Castelló, M. (2009), *Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?* Recuperado de [http://www.academia.edu/3264798/Aprender\\_a\\_escribir\\_textos\\_acad%C3%A9micos\\_Copistas\\_escribas\\_compiladores\\_o\\_escritores](http://www.academia.edu/3264798/Aprender_a_escribir_textos_acad%C3%A9micos_Copistas_escribas_compiladores_o_escritores)

Córdova, K. (2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Recuperado de [http://www.cca.org.mx/profesores/congreso\\_recursos/descargas/kathy\\_marzano.pdf](http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf)

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

De Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Obtenido de [http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb\\_dl=59](http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59)

Flores, M. (2014). *La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional*. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a4.pdf>

- García, M. (2006). *Las competencias de los alumnos universitarios*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311013.pdf>
- Gimate, A. (1990). *Introducción a la Lingüística*. Puebla: Fondo de cultura económica. Gobierno del Estado de Puebla. (29 de agosto de 2012). Recuperado <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Puebla/wo96686.pdf>
- Hymes, D. (1996). *Acercas de la competencia comunicativa*. Obtenido de <file:///C:/Users/HP/Downloads/17051-53848-1-PB.pdf>
- Katz, J., Fodor, J. (1976). *La estructura de una teoría semántica*. México: siglo XXI editores.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y analisis del discurso*. Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010)
- Quintanilla, R. (1999). *Lenguaje y competencia comunicativa escrita*. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/6397-22373-1-PB.pdf>
- Quiroz, E. (2007). *Competencias profesionales y calidad de la educación superior*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005012.pdf>
- Ricon, C. (2011). *La competencia comunicativa*. Obtenido de [https://es.slideshare.net/puescas\\_rma/competencia-comunicativa-8055096](https://es.slideshare.net/puescas_rma/competencia-comunicativa-8055096)
- Sapir, E. (s.f.). Obtenido de El lenguaje: <http://www.textosenlinea.com.ar/libros/Sapir%20-%20El-lenguaje%20-%20Cap%201%20y%202.pdf>
- Searle, J. (1972). *La revolución de Chomsky en lingüística*. España: Anagrama.
- Serafini, M. (2000). *Cómo redactar un texto*. México: Paidós.

- de
- Tobon, S. (2006). *Aspextos básicos de la formación basada en competencias*. Obtenido de [http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf)
- Rodríguez, R. (1999). Recuperado de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113\\_S5A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf)
- Rodríguez, R. (1999). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Recuperado de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113\\_S5A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf)
- SEGOB. (2013). *Diario Oficial de la federación*. Recuperado [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013)
- Tuirán, R. (2010). Recuperado de [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT\\_1\\_S4\\_EDUC\\_SUP\\_AVAN\\_REZ\\_RET\\_TUIRAN.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_1_S4_EDUC_SUP_AVAN_REZ_RET_TUIRAN.pdf)
- TUNING. (s.f.). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate\\_published&asc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&asc=DESC)
- UNAM. (s.f.). *Plan Educativo Nacional*. Recuperado de [http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_01/Text/01\\_06a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_01/Text/01_06a.html)
- UNESCO. (1998). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO. (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Universidad de Chile. (s/f). *Seminario de Análisis del Discurso Las nociones de texto según de Beaugrande y Dressler*. Recuperado de

de  
file:///C:/Users/HP/Downloads/3\_Nociones\_textualidad\_de\_Beaugrande\_Dressler.p  
df [https://www.u-cursos.cl/filosofia/2014/2/387210625/2/material\\_docente/](https://www.u-cursos.cl/filosofia/2014/2/387210625/2/material_docente/)

Fotografías de portada

[Fotografía de Ciro Rivera].(Puebla. 2017). Edificio Posgrados FFyL BUAP. Recuperado de <https://es.foursquare.com/v/edificio-posgrados-ffyl-buap/57ad0469498e65a31e4ce8c3?openPhotoId=5a00f93312c8f045e36cb0a8>

[Fotografía de Erik Ser-Mont]. (Puebla. 2015) #ffylbuap. Recuperado de <https://www.twgram.me/tag/ffylbuap/>

## **VII ANEXOS**



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**INSTRUMENTO PARA DIAGNOSTICAR LA COMPETENCIA ESCRITA DE LOS  
ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN PROCESO EDUCATIVOS DE LA BUAP.**

El presente instrumento es parte del trabajo de investigación que tiene como título

“Diagnóstico de la competencia escrita de los alumnos de la Licenciatura en Procesos Educativos de la BUAP”, que se desarrolla actualmente en la Maestría en Educación Superior de esta Universidad, y tiene como finalidad diagnosticar el estado de la competencia escrita de los alumnos de esta unidad académica. El principal interés es proporcionar un panorama

general sobre el estado la competencia a directivos, pero principalmente pretende brindar al docente un punto de partida que le permita diseñar estrategias enfocadas en atender las necesidades que los alumnos presentan al redactar diversos textos académicos.

Los datos que se recaben con este documento tienen únicamente fines académicos y serán de uso exclusivo para este proyecto de investigación

A continuación, se presentan 21 reactivos que constituyen la primera parte del instrumento. Seleccione la opción que responda de manera adecuada lo solicitado para cada reactivo. En la segunda parte se le solicita que redacte un texto breve que contenga las características y requerimientos que cada apartado exige.

Por favor, responda la totalidad del instrumento, su participación es de gran importancia para el proyecto de investigación en curso.

## **DATOS**

Semestre \_\_\_\_\_

Año de ingreso a la licenciatura \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_

Sexo: M      F

## **PARTE I**

## NIVEL I

Seleccione la opción que responda adecuadamente lo solicitado por cada reactivo.

1. De acuerdo con las reglas de acentuación las palabras \_\_\_\_\_ llevarán acento ortográfico cuando terminen en n, s, o vocal (corazón). Las palabras \_\_\_\_\_ cuando tengan una terminación diferente a n, s o vocal (árbol).

- a) Llanas o graves, esdrújulas
- b) Agudas, sobresdrújulas
- c) Llanas o graves agudas
- d) Agudas, llanas o graves

2. Lea con atención las siguientes oraciones y responda ¿Cuál es el nombre del vicio de escritura que se presenta?

A. El deportista declaró que había ingerido sustancias prohibidas repetidamente	B. El deportista declaró repetidamente que había ingerido sustancias prohibidas
---	---

- a) cacofonía
- b) solecismo
- c) anfibología
- d) queísmo

3. ¿Cuál es el nombre del vicio de escritura que presenta la siguiente oración?

Me alegro que hoy sea tu cumpleaños

- e) Cacofonía
- f) Solecismo
- g) Anfibología
- h) Queísmo

**4. Seleccione la opción redactada de manera correcta.**

- a) Los jóvenes habían optado por leer una novela, pero sin embargo al final, leyeron un cuento.
- b) No te olvides que llega hoy tu primo José.
- c) Habrán muchas personas en la oficina.
- d) María Fernanda tiene doce años, en cambio Juan Diego tiene siete.

**5. ¿Cuál de las siguientes oraciones no guarda el orden canónico de la oración?**

- a) Nosotros vinimos ayer pero no lo encontramos.
- b) Los niños estaban seguros de que recibirían varios obsequios.
- c) Los libros son leídos por los jóvenes universitarios.
- d) Las razones de su partida fueron muchas.

**Nivel II**

**Seleccione la opción que complete de manera adecuada las siguientes oraciones.**

**6. El \_\_\_\_\_ tiene diversas funciones en nuestro sistema inmunológico.**

**Para apoyar mis argumentos me \_\_\_\_\_ en diversas investigaciones.**

**Lo acontecido el día del ayer fue la gota que derramó el \_\_\_\_\_.**

- a) vaso, vaso, bazo
- b) Vaso, bazo, baso
- c) Bazo, baso, vaso
- d) Vaso, baso, vazo

**7. La evaluación del día de mañana abarcara lo visto hasta la \_\_\_\_\_ de hoy.**

**Antes de morir firmó una \_\_\_\_\_ de sus bienes a favor de los espacios culturales.**

- a) Sesión, sesión
- b) Cesión, sesión
- c) Cesión, ceción

d) Sesión, cesión

**8. Los docentes buscan \_\_\_\_\_ a los educandos por el camino del conocimiento.**

**El poder judicial debe \_\_\_\_\_ a los culpables de cometer delitos**

- a) Encauzar, encausar
- b) Encausar, encauzar
- c) Encausar, encausar
- d) Encauzar, encauzar

**9. Debido a su actitud egoísta he \_\_\_\_\_ toda esperanza de reconciliación.**

**En algunas ocasiones he \_\_\_\_\_ el documento que estoy realizando.**

- a) Desecho, desecho
- b) Desecho, desecho
- c) Desecho, deshecho
- d) Desecho, deshecho

**10. Seleccione la opción que complete de manera adecuada el siguiente párrafo.**

**Angelina era tímida y reservada, \_\_\_\_\_ cuando se atrevió a contar el caso a dos de sus profesores ellos se mostraron indiferentes. \_\_\_\_\_ esto sus compañeros la hostigaban a todas horas en la escuela e incluso la seguían hasta su casa y pintarrajeaban los muros.**

- a) y, como consecuencia de
- b) pero, a consecuencia de
- c) así, a consecuencia de
- d) pero, como consecuencia de

**11. Observe las oraciones que se encuentran dentro del recuadro. A continuación, responda las preguntas que siguen.**

1. \_\_\_\_compañero siempre participa en clase. Además \_\_\_\_ me llevará al concierto el día de mañana
2. Siempre me pregunto \_\_\_\_ estás y \_\_\_\_\_ vendrás.
3. No me explico el \_\_\_\_\_ de su reacción
4. No explicó la razón \_\_\_\_\_ no pudo asistir.

**A ¿Cuál es la opción que mejor se adecua a la oración 2?**

- a) Dónde, cuándo
- b) Donde, cuándo
- c) Donde, cuando
- d) Donde, cuándo

**B ¿Cuál es la opción adecuada para la oración 3?**

- a) Por qué
- b) Porque
- c) Porqué
- d) Por que

**C ¿Cuál es la opción adecuada para la oración 1?**

- a) Él, el
- b) El, el
- c) Él, él
- d) El, él

**D ¿Cuál es la opción adecuada para la oración 4?**

- e) Por qué
- f) Porque
- g) Porqué
- h) Por que

### **NIVEL III y IV**

**Lea con atención el siguiente texto y responda las preguntas que se presentan a continuación.**

#### **Radiografía del amor (fragmento)**

**Omar Torreblanca Navarro**

I

La sociología y la psicología han construido teorías sobre las relaciones amorosas que nos pueden resultar muy útiles para que las nuestras sean satisfactorias y duraderas.

II

El tema del amor ocupa desde hace siglos a filósofos, escritores y artistas. Sin embargo, este sentimiento conserva algo de *inasible*, de indescifrable. Pensemos en las dos palabras más simples que usamos para expresar nuestros sentimientos amorosos: la aparente sencillez de un “te amo” se complica cuando intentamos averiguar qué se quiere comunicar realmente al decirlo. Para el psicólogo Ezequiel Nieto, te amo puede significar diferentes cosas para diferentes personas en distintas circunstancias: Te deseo afectivamente. Te quiero sexualmente. Espero que me ames. Confío en poder amarte. Tengo esperanza en que se desarrolle una relación significativa entre nosotros. Quiero tu admiración a cambio de la mía. Te doy mi amor para satisfacer una pasión. Te admiro por tus cualidades. Quiero que me gratifiques. Deseo tu protección. Anhelo que rompas mi soledad...

### III

¿Se puede abordar científicamente el amor? La psicología, la sociología y otras disciplinas responden que sí. Uno de los autores más reconocidos en el estudio del amor es el sociólogo italiano Francesco Alberoni, quien desde hace varias décadas considera esencial darle un tratamiento científico al tema. A él le debemos la creación de una sólida base teórica para comprender el amor. Alberoni ha señalado que en nuestra época hemos idealizado el amor y la gente quiere un “amor perfecto, continuo, estático”, cuando lo que busca en realidad es *perpetuar* eternamente la etapa de enamoramiento sin darse cuenta de que ésta es una fase importante del amor, pero pasajera. Esto conduce a expectativas poco realistas y, con ello, a desilusiones posteriores que pueden deprimirnos o desencadenar conductas agresivas; también suele llevar a la búsqueda de un nuevo enamoramiento que reinicie el ciclo.

**12. Selecciona la opción que mejor sustituya el texto subrayado en el tercer párrafo.**

- a) ¿Se puede abordar científicamente el amor? La psicología, la sociología y otras disciplinas responden que sí. Uno de los autores más reconocidos en el estudio del amor es el sociólogo italiano Francesco Alberoni , el cual desde hace varias décadas considera esencial darle un tratamiento científico al tema
- b) ¿Se puede abordar científicamente el amor? La psicología, la sociología y otras disciplinas responden que sí. Uno de los autores más reconocidos en el estudio del amor es el sociólogo italiano Francesco Alberoni, quien desde hace varias décadas considera esencial darle un tratamiento científico al tema
- c) ¿Se puede abordar científicamente el amor? La psicología, la sociología y otras disciplinas responden que si. Uno de los autores más reconocidos en el estudio del amor es el sociólogo italiano Francesco Alberoni quien desde hace varias décadas considera esencial darle un tratamiento científico al tema.
- d) Uno de los autores más reconocidos en el estudio del amor es el sociólogo italiano Francesco Alberoni, quien desde hace varias décadas considera esencial darle un tratamiento científico al tema ¿Se puede abordar científicamente el amor? La psicología, la sociología y otras disciplinas responden que sí.

**13. En el párrafo 2 la palabra “*inasible*” tiene el sentido de**

- a) Inexplicable
- b) Inalcanzable
- c) Inaprensible
- d) Indomable

**14. Seleccione la opción que mejor sustituya el párrafo I**

- a) La sociología y la psicología construyeron teorías sobre las relaciones amorosas que nos pueden resultar muy útiles para que las nuestras resulten satisfactorias y duraderas.
- b) Sobre las relaciones amorosas, tanto la sociología y la psicología han construido teorías que nos pueden resultar muy útiles para que las nuestras sean satisfactorias y duraderas.
- c) La sociología y la psicología han construido teorías sobre las relaciones amorosas, que nos pueden resultar muy útiles para que las nuestras sean satisfactorias y duraderas.

- d) La sociología y la psicología han construido teorías sobre las relaciones amorosas que nos pueden resultar muy útiles para que las nuestras sean satisfactorias y duraderas.

**15. En el párrafo 3 línea la palabra “perpetuar” tiene el sentido de**

- a) Ubicar
- b) Perdurar
- c) Desarrollar
- d) Resistir

**16. Seleccione la opción que mejor sustituya las líneas subrayadas dentro del párrafo II**

- a) Para el psicólogo Ezequiel Nieto, te amo puede significar diferentes cosas para diferentes personas en distintas circunstancias: Te deseo afectivamente. Te quiero sexualmente. Espero que me ames. Confío en poder amarte. Tengo esperanza en que se desarrolle una relación significativa entre nosotros. Quiero tu admiración a cambio de la mía. Te doy mi amor para satisfacer una pasión. Te admiro por tus cualidades. Quiero que me gratifiques. Deseo tu protección. Anhelo que rompas mi soledad...
- b) Para el psicólogo Ezequiel Nieto te amo puede significar diferentes cosas para diferentes personas en distintas circunstancias: Te deseo afectivamente, Te quiero sexualmente, Espero que me ames, Confío en poder amarte, Tengo esperanza en que se desarrolle una relación significativa entre nosotros, Quiero tu admiración a cambio de la mía. Te doy mi amor para satisfacer una pasión, Te admiro por tus cualidades, Quiero que me gratifiques, Deseo tu protección, Anhelo que rompas mi soledad...
- c) Para el psicólogo Ezequiel Nieto, te amo puede significar diferentes cosas para diferentes personas en distintas circunstancias; Te deseo afectivamente. Te quiero sexualmente. Espero que me ames. Confío en poder amarte. Tengo esperanza en que se desarrolle una relación significativa entre nosotros. Quiero tu admiración a cambio de la mía. Te doy mi amor para satisfacer una pasión. Te admiro por tus cualidades. Quiero que me gratifiques. Deseo tu protección. Anhelo que rompas mi soledad...
- d) Para el psicólogo Ezequiel Nieto, te amo puede significar diferentes cosas para diferentes personas en distintas circunstancias: Te deseo afectivamente. Te quiero sexualmente. Espero que me ames. Confío en poder amarte. Tengo esperanza en que se desarrolle una relación significativa entre nosotros. Quiero tu admiración a cambio de la mía. Te doy mi amor para satisfacer una pasión. Te admiro por tus cualidades. Quiero que me gratifiques. Deseo tu protección. Anhelo que rompas mi soledad...

**Lea con atención el siguiente texto y responde las preguntas que se presentan a continuación.**

**Cerebro y emociones: ¿podemos elegir qué sentir? (Fragmento)**

**Verónica Guerrero Mothelet**

2

Hasta hace algunos años, las investigaciones sobre nuestras emociones solían concentrarse en las que son negativas, como la angustia, la tristeza y las fobias. Hoy varios grupos de científicos estudian también las emociones positivas, así como los cambios que unas y otras propician en el cerebro.

4

Las emociones influyen en nuestro estado de ánimo, en la motivación e incluso en nuestro carácter y conducta. Además provocan reacciones fisiológicas por estar relacionadas con hormonas como el cortisol y la noradrenalina, y con neurotransmisores como la dopamina y la serotonina, que alteran el apetito, el sueño y la capacidad de concentración.

1

En los últimos 40 años se ha hecho mucha investigación para identificar sistemas o circuitos cerebrales asociados a las emociones. Hallazgos recientes han dado origen a una nueva

disciplina: la neurociencia de los afectos o neurociencia afectiva. La plasticidad del cerebro permite que modifiquemos nuestras emociones, o al menos la forma en que las experimentamos. “Encontramos que la mayoría de las personas puede aprender a transformar sus emociones por medio de ciertas técnicas y prácticas. Esto no significa que el cerebro sea infinitamente **dúctil**, sino que somos capaces de tener cambios de gran escala en formas que van más allá de lo que reconocíamos hace 20 años”, refiere Davidson.

3

Uno de los métodos más efectivos que Davidson ha encontrado para producir ese tipo de cambios es la meditación. “Creemos que ciertas prácticas de meditación pueden aprovechar la neuroplasticidad para promover cambios positivos en el cerebro, y es probable que la meditación por sí misma pueda inducir o aumentar la neuroplasticidad”.

5

Si bien se requiere más investigación, hasta ahora los resultados experimentales apuntan a que ciertas estrategias de entrenamiento mental, y en particular la meditación, podrían inducir cambios positivos y perdurables en el cerebro que transformen nuestra manera de experimentar las emociones

**17. Seleccione la opción que indica el orden coherente del texto**

- a) 2,4,1,3,5
- b) 5,4,3,2,1
- c) 4,1,3,5,2
- d) 1,2,3,4,5

**18. Seleccione la opción que sustituya el texto subrayado dentro del párrafo con el número 1**

- a) la experimentamos, pueden aprender
- b) las experimentamos, puede aprender
- c) a experimentaríamos, pudieron aprender
- d) las experimentaríamos, podrían aprender

**19. En el párrafo con la numeración 1, la palabra “dúctil” tiene el sentido de**

- a) Indócil
- b) Blando
- c) Maleable
- d) Elástico

**20. Seleccione la opción que emplea de forma adecuada los signos de puntuación dentro del siguiente párrafo**

Múltiples evidencias sociales históricas genéticas y antropológicas demuestran que es erróneo clasificar y jerarquizar a los seres humanos en términos de razas por qué sigue tan arraigada esta tendencia

- a) Múltiples evidencias: sociales; históricas; genéticas y antropológicas, demuestran que es erróneo clasificar y jerarquizar a los seres humanos en términos de razas. ¿Por qué sigue tan arraigada esta tendencia?
- b) Múltiples evidencias; sociales, históricas, genéticas y antropológicas demuestran que es erróneo clasificar, y jerarquizar a los seres humanos en términos de razas por qué sigue tan arraigada esta tendencia.
- c) Múltiples evidencias: sociales, históricas, genéticas y antropológicas demuestran que es erróneo clasificar y jerarquizar a los seres humanos en términos de razas+ ¿Por qué sigue tan arraigada esta tendencia?
- d) Múltiples evidencias sociales, históricas, genéticas y antropológicas demuestran que es erróneo clasificar y jerarquizar a los seres humanos en términos de razas. ¿Por qué sigue tan arraigada esta tendencia?

**21. Seleccione la opción que mejor convenga al sentido de la oración.**

El expositor sustentó sus afirmaciones \_\_\_\_\_ los descubrimientos realizados durante la investigación.

- a) Sobre la base
- b) Con base a
- c) En base
- d) Con base en

## **NIVEL V**

### **PARTE II**

Escriba un texto breve (4 párrafos) que contenga un párrafo introductorio, dos párrafos de desarrollo y un párrafo de conclusión o cierre sobre un tema de su agrado. Es importante que redacte cada apartado cuidando las características y requerimientos que cada apartado exige.

Gracias por tu participación